

**Universidade do Minho
Instituto de Educação e Psicologia**

Os Currículos de História no Ensino Obrigatório

Portugal, Inglaterra, França

Dissertação apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, Supervisão Pedagógica em Ensino da História, sob a orientação da Professora Doutora Isabel Barca.

Maria Isabel Afonso
Braga, 2004

Agradecimentos

À Professora Doutora Isabel Barca, minha orientadora científica, pelo apoio e disponibilidade, pelos seus comentários críticos que me ajudaram a ultrapassar os dilemas que foram surgindo ao longo deste trabalho e, sobretudo, pela amizade, pela partilha de ideias e pela inspiração.

Ao Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves por se dispor a ler alguns dos capítulos deste trabalho e pela cedência de bibliografia.

À Professora Doutora Maria do Céu Roldão pelas valiosas indicações bibliográficas.

À Professora Doutora Olga Magalhães pelo interesse que sempre manifestou.

Ao Dr. Mendes Moreira pela sua generosidade na cedência de bibliografia.

À colega Magna Mota e ao marido Abílio Costa, pela concepção da capa e pelo apoio na formatação final deste trabalho.

À colega Fátima Miranda pelas aulas de informática.

A todos os colegas que, de alguma forma, me apoiaram ao longo deste trabalho.

E, por fim, aos meus pais por compreenderem as minhas ausências.

Resumo

Este estudo enquadra-se na pesquisa em educação histórica e visa analisar os currículos de História do ensino obrigatório, que se encontram em vigor em Portugal, Inglaterra e França. A análise de dados incide em quatro dimensões, à luz de princípios que emergem da filosofia da História e da investigação em cognição situada: o lugar da História no currículo, a selecção e organização dos conteúdos, as finalidades/objectivos gerais e as competências essenciais a desenvolver, tal como se apresentam nos documentos legais.

Como amostra documental deste estudo, utilizou-se um conjunto de documentos legais relativos aos programas de História nos três países, bem como alguns manuais para a aprendizagem desta disciplina, no ensino obrigatório.

Os procedimentos seguiram o método de análise documental utilizada nas ciências sociais e da análise de conteúdo, de natureza qualitativa. As quatro dimensões acima referidas foram subdivididas em categorias segundo uma lógica interna própria. De acordo com estas categorias, foram construídas grelhas de sistematização a aplicar na análise de cada um dos currículos de História que fazem parte deste estudo.

A análise dos resultados permitiu identificar algumas semelhanças e diferenças nos três currículos estudados. Assim, a organização curricular no ensino obrigatório orienta-se por princípios de coerência e de articulação vertical e horizontal dos ciclos entre si e da escolaridade obrigatória no seu todo. Estes princípios materializam-se numa lógica de sequencialidade progressiva do ensino obrigatório e na procura de articulações interdisciplinares. Nos currículos português e francês, nos primeiros anos de escolaridade os conteúdos curriculares organizam-se em áreas de natureza “transdisciplinar” e “interdisciplinar” com carácter globalizante e evoluem para uma progressiva compartimentação dos conteúdos em grupos de disciplinas e/ou disciplinas. No currículo inglês, com excepção dos primeiros anos de escolaridade, os conteúdos organizam-se em compartimentos disciplinares, procurando na “coordenação multidisciplinar” o diálogo com as outras disciplinas.

Nos currículos de História português e francês, a organização dos conteúdos segue uma linha cronológica e evolutiva do passado mais distante para o presente. O currículo de História inglês concilia o princípio da sequencialidade cronológica e o da organização em fases descontínuas de tempo e de espaços, valorizando diferentes abordagens.

Relativamente aos conteúdos seleccionados, os três programas integram nos seus planos de estudos os aspectos da história nacional, europeia e ocidental, considerados relevantes dentro de uma perspectiva ocidental, alargando-se a outros espaços no caso do currículo inglês.

Os currículos português e francês indiciam influências do *estruturismo*, tal como é discutido por Lloyd (1995), e o currículo inglês, a influência de diferentes correntes e abordagens metodológicas da História.

Relativamente às concepções de ensino e de aprendizagem, os currículos português e inglês apresentam explicitamente influências do construtivismo, integrando – sobretudo no segundo caso – propostas decorrentes dos estudos em cognição histórica. O currículo francês indicia uma maior proximidade da teoria de desenvolvimento piagetiana e de taxonomias generalistas.

Nos três currículos, reserva-se à disciplina de História e em relação com os conteúdos e as metodologias que propõe, o papel de contribuir para alargar as noções de espaço e tempo, alargar os horizontes culturais, contribuir para a compreensão do mundo contemporâneo na sua pluralidade de modos de vida, sensibilidades e valores, estimular o rigor crítico e, ainda, promover atitudes de autonomia pessoal, de tolerância, sociabilidade, solidariedade e respeito pelas diferenças, consideradas fundamentais para uma intervenção cívica responsável.

Abstract

This study is carried out in the field of research on history education and it aims to analyse the history curricula through the compulsory school in Portugal, England and France. The analysis of data focusses four dimensions, in the light of principles emerging from the philosophy of history and research on situated cognition: the place of history in the curriculum, the content, the goals/main objectives and essential competences in history, according to the evidence provided by legal written sources.

The sample of written sources was composed by a set of official documents and textbooks related to the history curricula in the three countries.

The analysis procedures followed the method of source interpretation employed in the social sciences as well as the method of content analysis, in a qualitative approach. Each dimension of analysis referred above was categorised according to its internal logic and a corresponding systemic grid was constructed to be applied to the analysis of each curriculum.

The analysis of data permitted to identify a set of similarities and differences among the three curricula. Thus, in compulsory school, curriculum organisation is guided by principles of coherence as well as longitudinal and cross-articulation as far as the key stages (cycles) and the whole curriculum are concerned. Those principles are materialised according to a logic of progression of schooling and interdisciplinary links. In Portugal and France, the content topics are organised on a transdisciplinary and interdisciplinary basis for the first grades, evolving toward a progressive autonomy of the subject matter along the cycles of schooling. In England, except for the first years of schooling, the content topics are organised within an autonomous subject, seeking a dialogue among subjects through a 'multidisciplinary coordination'.

In the Portuguese and French curricula, the content topic organisation follows a linear chronological order from the farthest past to the present. The English curriculum respects the principle of chronological sequence together with different study approaches on time and space.

In respect to the selection of topics, the three curricula focus some features of national, European and Western history seen as relevant to the Western perspective, the topics being extended to larger spaces, in the English case.

The Portuguese and French curricula suggest a '*structuralist*' influence (Lloyd, 1995) and the English curriculum appears to be influenced by different schools and methodological approaches in history.

As far as conceptions of teaching and learning are concerned, the Portuguese and English curricula explicitly assume a constructivist influence, suggesting a link to proposals coming from

research on cognition, especially in the English case. The French curriculum suggests a closer link to the Piagetian developmental theory and general taxonomies.

In the three curriculum, it is committed to the history subject the role of enlarging notions of space and time and cultural scope, promoting the understanding of the contemporary world in its plural ways of life, points of view and values, fostering a critical attitude, personal autonomy, tolerance, sociability, solidarity and respect for difference, all of these seen as relevant elements of a responsible citizenship.

Índice Geral

Agradecimentos	
Resumo	
Abstract	
Índice	
Anexos	
Lista de Quadros	
Lista de Grelhas	
Introdução	15
Capítulo I- Currículo, concepções de currículo e teorias curriculares	
1-Currículo	
1.1-A Afirmção do currículo como campo autónomo	20
1.2-Concepções de currículo	21
2-Teoria curricular	
2.1-Âmbito da teoria do currículo	25
2.2-Objecto da teoria do currículo	26
3-Teorias do currículo	28
3.1-As teorias tradicionais	29
3.2-As teorias críticas	
3.2.1-A emergência das teorias críticas	31
<i>-Os reconceptualistas</i>	33
<i>-O currículo oculto</i>	35
3.2.2.A afirmação das teorias críticas	
<i>-Currículo/poder</i>	37
-O currículo como política cultural	38
-O currículo como construção social	39
-O currículo: Códigos e reprodução cultural	41
3.3.As teorias pós-críticas	43
4-Que currículos temos?	45
Capítulo II- Como se aprende	
1-Teorias do conhecimento e da aprendizagem	50
2-Investigação em cognição histórica	57
A-Tratamento de Informação/Utilização de fontes	63
B-Compreensão histórica: temporalidade, espacialidade, contextualização.	71
Capítulo III-Percursos historiográficos	

1-A afirmação da História como disciplina científica	
1.1.A <i>ciência positiva</i>	84
1.2.-O <i>positivismo</i> de Augusto Comte	87
1.3.-Marx e o <i>materialismo histórico</i>	89
2-A Escola dos <i>Annales</i>	
2.1-O projecto de História <i>total</i>	92
2.2-Os <i>tempos</i> , em História	93
2.3-A <i>história-problema</i>	95
3-A <i>nova nova história</i>	
3.1-Michel Foucault: <i>descontinuidade e descentração</i>	100
3.2-A <i>dúvida</i> , em História	102
4-Outros percursos	
4.1-A História como <i>representação</i>	106
4.2.A <i>perspectiva</i> , em História	107
5-Tendências mais recentes	109
Capítulo IV-Enquadramento metodológico	
1-Objectivos do estudo e questões de investigação	114
2-Metodologia	
2.1-Desenho do estudo	115
2.2-Amostra documental	115
2.3-Procedimentos metodológicos	117
2.4-Análise exploratória	117
2.5-Construção de instrumentos de análise	118
Capítulo V- Análise documental: Os currículos de História no ensino obrigatório, em Portugal, Inglaterra e França.	
I-O currículo de História no ensino básico obrigatório, em Portugal	
1-Organização do ensino básico obrigatório	122
2-O lugar da História no currículo do ensino básico obrigatório	122
3-Os programas de História no ensino básico obrigatório.	125
3.1.O programa de <i>Estudo do Meio</i> -1º ciclo	129
3.1.1-Os conteúdos	
a)Seleccção e organização dos conteúdos	130
b)Peso relativo dos temas	134
3.1.2- As finalidades/objectivos gerais	134
3.1.3-As <i>Competências Essenciais</i> , em História	136
3.2-O programa de <i>História e Geografia de Portugal</i> -2º ciclo	138
3.2.1-Os conteúdos	
a)Seleccção e organização dos conteúdos	139

b)Peso relativo dos temas	142
3.2.2-As finalidades/objectivos gerais	146
3.2.3-As <i>Competências Essenciais</i> , em História	148
3.3-O programa de <i>História-3º ciclo</i>	150
3.3.1.Os conteúdos	
a)Seleccção e organização dos conteúdos	151
b)Peso relativo dos temas	156
3.3.2- As finalidades/objectivos gerais	162
3.3.3.-As <i>Competências Essenciais</i> , em História	163
II- O currículo de História no ensino obrigatório, em Inglaterra	
1.Organização do ensino obrigatório	167
2.O lugar da História no currículo do ensino obrigatório	168
3.Os programas de História no ensino obrigatório	169
3.1.O programa de História- <i>key stage 1</i>	171
3.1.1.Os conteúdos	
a)Seleccção e organização dos conteúdos	172
b)Peso relativo dos temas	173
3.1.2.As finalidades/objectivos gerais	173
3.1.3.Competências e capacidades	173
3.2.O programa de História- <i>Key stage 2</i>	175
3.2.1.Os conteúdos	
a) Seleccção e organização dos conteúdos	175
b)Peso relativo dos temas	178
3.2.2. As finalidades/objectivos gerais	179
3.2.3.Competências e capacidades	179
3.3-O programa de História – <i>Key stage 3</i>	181
3.3.1.Os conteúdos	
a)Seleccção e organização dos conteúdos	181
b)Peso relativo dos temas	184
3.3.2. As finalidades/objectivos gerais	185
3.3.3.Competências e capacidades	185
III-O currículo de História no ensino obrigatório, em França	
1.Organização do ensino obrigatório	190
2.O lugar da História no currículo do ensino obrigatório	191
3.Os programas de História no ensino obrigatório.	192
3.1.O programa de <i>Descobrir o Mundo- ciclo 2</i>	193
3.1.1.Os conteúdos	
a) Seleccção e organização dos conteúdos	194

b)Peso relativo dos temas	195
3.1.2.As finalidades/objectivos gerais	195
3.1.3.As <i>Competências Essenciais</i> , em História	196
3.2.O programa de <i>História -ciclo 3</i>	197
3.2.1. Os conteúdos	
a) Selecção e organização dos conteúdos	198
b)Peso relativo dos temas	198
3.2.2. As finalidades/objectivos gerais	202
3.2.3.As <i>Competências Essenciais</i> , em História	202
3.3.O programa de <i>História e Geografia</i> no Colégio	204
3.3.1.Os conteúdos	
a) Selecção e organização dos conteúdos	205
b)Peso relativo dos temas	208
3.3.2. As finalidades/objectivos gerais	215
3.3.3. As <i>Competências Essenciais</i> , em História	218
Capítulo VI-Reflexões finais	
1.-Discussão dos resultados	220
2. Implicações para futuras investigações	226
Bibliografia	227
Anexos	

Anexos:

Anexo I- Temas /subtemas -*Estudo do Meio*-1º Ciclo.

Anexo II-Objectivos gerais -*Estudo do Meio*-1º ciclo.

Anexo III-Temas/subtemas - *História e Geografia de Portugal*-2º Ciclo.

Anexo IV-Peso relativo dos temas/subtemas de *História e Geografia de Portugal*-2º ciclo.

Anexo V-Objectivos gerais - *História e Geografia de Portugal*-2º ciclo.

Anexo VI- Temas/subtemas de *História* -3º ciclo.

Anexo VII-Peso relativo dos temas/subtemas - *História*-3º ciclo.

Anexo VIII- Escalas dos temas de *História* no ensino obrigatório, em Portugal.

Anexo IX- Vertentes da *História* no ensino obrigatório, em Portugal,

Anexo X- Objectivos gerais - *História*-3º ciclo.

Anexo XI-Temas/subtemas de *História* no ensino obrigatório, em Inglaterra.

Anexo XII- Escalas dos temas de *História* no ensino obrigatório, em Inglaterra.

Anexo XIII- Temas/subtemas de *História* no ensino obrigatório, em França..

Anexo XIV-Peso relativo dos temas de *História e Geografia-Colégio*.

Anexo XV-Escalas dos temas de *História* no ensino obrigatório, em França.

Anexo XVI-Vertentes da *História* no ensino obrigatório, em França

Lista de Quadros:

Quadro 1-Teorias do currículo.

Quadro 2-Organização do ensino básico obrigatório, no sistema educativo português.

Quadro 3-Enquadramento curricular da disciplina de História, no ensino básico obrigatório.

Quadro 4-Blocos temáticos- *Estudo do Meio*- 1º ciclo.

Quadro 5-Apresentação longitudinal dos blocos temáticos-*Estudo do Meio*-1º ciclo.

Quadro 6- Objectivos gerais - *Estudo do Meio*-1º ciclo.

Quadro 7- Competência 1-*Tratamento de Informação/Utilização de Fontes*.

Quadro 8-Competência 2-*Compreensão histórica: temporalidade, espacialidade e contextualização*.

Quadro 9-Competência 3-*Comunicação em História*.

Quadro 10- Selecção e organização dos conteúdos - *História e Geografia de Portugal*-2º ciclo.

Quadro 11-Peso relativo dos temas/subtemas - *História e Geografia de Portugal*-2º ciclo.

Quadro 12-Escala dos temas - *História e Geografia de Portugal*-2º ciclo.

Quadro 13-Vertentes da História -*História e Geografia de Portugal*-2º ciclo.

Quadro 14-Objectivos gerais da disciplina de *História e Geografia de Portugal*-2º ciclo.

Quadro 15-Competência 1-*Tratamento de Informação/Utilização de Fontes*.

Quadro 16- Competência 2-*Compreensão histórica: temporalidade, espacialidade e contextualização*.

Quadro 17- Competência 3-*Comunicação em História*.

Quadro 18- Selecção e organização dos conteúdos - *História*-3º ciclo.

Quadro 19-Peso relativo dos temas/subtemas - *História*- 3º ciclo.

Quadro 20-Escala dos temas - *História*- 3º ciclo.

Quadro 21-Vertentes da História - *História*-3º ciclo.

Quadro 22-Objectivos gerais da disciplina de *História*- 3º ciclo.

Quadro 23- Competência 1-*Tratamento de Informação/Utilização de Fontes*.

Quadro 24- Competência 2-*Compreensão histórica: temporalidade, espacialidade e contextualização*.

Quadro 25- Competência 3-*Comunicação em História*.

Quadro 26-Organização do ensino obrigatório, no sistema educativo inglês.

Quadro 27-Tópicos no domínio da *História*-*Key stage 1*.

Quadro 28- Competência 1- *Compreensão temporal*.

Quadro 29- Competência.2-*Conhecimento e compreensão de acontecimentos, pessoas e mudanças*.

Quadro 30- Competência 3-*Interpretação Histórica*.

Quadro 31- Competência 4-*Investigação histórica*.

Quadro 32- Competência 5-*Organização e Comunicação*.

Quadro 33- Selecção e organização dos conteúdos -*História*-*Key stage 2*.

Quadro 34 -Escala dos temas - *História*-*Key stage 2*.

Quadro 35-Vertentes da História - *História*-*Key stage 2*.

Quadro 36- Competência 1-*Compreensão temporal*.

Quadro 37- Competência 2-*Conhecimento e compreensão de acontecimentos, pessoas e mudanças.*

Quadro 38- Competência 3-*Interpretação Histórica.*

Quadro 39- Competência 4-*Investigação histórica.*

Quadro 40- Competência 5-*Organização e Comunicação.*

Quadro 41- Selecção e organização dos conteúdos -*História-Key Stage 3.*

Quadro 42 -Escala dos temas -*História-Key stage 3.*

Quadro 43-Vertentes da História - *História-Key stage 3.*

Quadro 44- Competência 1-*Compreensão temporal.*

Quadro 45- Competência 2-*Conhecimento e compreensão de acontecimentos, pessoas e mudanças.*

Quadro 46- Competência 3-*Interpretação Histórica.*

Quadro 47- Competência 4-*Investigação histórica.*

Quadro 48- Competência 5-*Organização e Comunicação.*

Quadro 49-Perfil do aluno *competente em História*, no final de cada ciclo do ensino obrigatório.

Quadro 50-Organização do ensino obrigatório, no sistema educativo francês.

Quadro 51-Enquadramento curricular da disciplina de História.

Quadro 52- Selecção e organização dos conteúdos - *Descobrir o Mundo-Ciclo 2.*

Quadro 53- *Competências essenciais*, no final do ciclo 2.

Quadro 54 -Peso relativo dos temas/subtemas - *História-Ciclo 3.*

Quadro 55- Escalas dos temas - *História-ciclo 3.*

Quadro 56-Vertentes da História - *História-ciclo 3.*

Quadro 57-*Competências essenciais* , em *História- ciclo 3.*

Quadro 58-Perfil do aluno *competente em História*, no final do ciclo 3.

Quadro 59- Selecção e organização dos conteúdos - *História e Geografia-Colégio.*

Quadro 60-Peso relativo dos temas/subtemas - *História e Geografia-Colégio.*

Quadro 61-Escala dos temas - *História e Geografia-Colégio.*

Quadro 62-Vertentes da História - *História e Geografia-Colégio.*

Quadro 63-Objectivos gerais da disciplina de *História e Geografia-Colégio.*

Quadro 64-Temas comuns aos programas de História, no ensino obrigatório, em Portugal, Inglaterra e França.

Lista de grelhas:

Grelha 1-Enquadramento curricular da disciplina de História.

Grelha 2-Seleccção e organização dos conteúdos.

Grelha 3-Peso relativo dos temas.

Grelha 4-Escala dos temas.

Grelha 5-Vertentes da História.

Grelha 6-Objectivos gerais-final de ciclo.

Grelha 7-*Competências essenciais*, em História.

Introdução

A *Reorganização Curricular do Ensino Básico* (DEB, 2001) em Portugal, dentro de um quadro de gestão flexível do currículo trouxe, novamente, para o debate o lugar da História no currículo. Dentro deste quadro, a grande preocupação, nomeadamente dos professores, girou em torno da distribuição de tempos lectivos pelas disciplinas que constituem a área disciplinar de Ciências Sociais e Humanas e que, na maior parte dos casos, redundou na perda de carga horária para a disciplina de História.

No entanto, a defesa do lugar da História nos currículos do ensino básico e obrigatório, não poderá reduzir-se à simples questão de mais ou menos horas, apesar da tentação para estabelecer uma relação directa entre o maior número de horas e a sua afirmação no currículo.

Os programas de História do ensino básico definem como grandes finalidades da disciplina, quer pelos conteúdos veiculados quer pela metodologia utilizada, o contributo para a *compreensão do mundo contemporâneo*, a formação de *cidadãos críticos, autónomos*, capazes de fazer escolhas e tomar decisões fundamentadas e de intervirem responsabilmente na comunidade em que se inserem (DGEBS, 1991, p. 127), indo de encontro aos princípios que presidem à organização do sistema educativo português.

Como operacionalizar estas finalidades de formação de *cidadãos autónomos* no ensino da História, em concreto? A partir da selecção de determinados conteúdos? A partir de uma relação lógica e explícita entre as finalidades e os conteúdos propostos pelos programas da escolaridade básica? A partir do tratamento de conteúdos numa lógica de competências específicas e transversais? Ter em conta estes dois vectores ou apenas um?

Estas são algumas das questões a que os documentos oficiais procuram dar respostas, mas que necessitam de clarificação e de uma análise mais aprofundada, à luz de critérios científicos. A necessidade de fundamentação investigativa será, também, muito útil para a elaboração de manuais, pois talvez seja através deles que a maioria dos professores dá corpo às prescrições dos programas. Uma investigação neste campo beneficiará duma análise comparativa dos documentos portugueses com os de países desenvolvidos e com um sistema educativo relativamente estável, tendo naturalmente em conta as mudanças decorrentes das exigências sociais. Assim, optou-se por pesquisar os programas de História no correspondente ao ensino obrigatório em Portugal, Inglaterra e França, numa lógica de comparação da selecção e organização de conteúdos, relação entre os conteúdos e objectivos propostos e o papel da História no currículo.

Na base da escolha de países como a França e a Inglaterra estiveram critérios de ordem científica. Primeiro, ambos os países têm um currículo nacional à semelhança de Portugal. Segundo, e no que diz respeito à França, o papel dominante no campo da afirmação do conhecimento

histórico e da própria produção historiográfica ao longo do século XX e, a Inglaterra pelo pioneirismo na investigação em cognição, na área da educação em geral e do ensino da História em particular, com resultados de sucesso efectivo. Num sentido prospectivo, considerou-se que a análise destes últimos currículos poderia trazer alguns contributos para uma reflexão mais fundamentada, numa altura em que se debatem, em Portugal, os problemas da educação em consequência da *Reorganização Curricular do Ensino Básico* e da nova organização curricular do Ensino Secundário e, se reivindica de forma “acalorada” a afirmação do lugar da História nos currículos.

O estudo incide, portanto, numa análise comparativa dos currículos de História no ensino obrigatório, em Portugal, Inglaterra e França, procurando responder às seguintes questões:

-Qual o lugar da História nos currículos destes três países, nomeadamente na relação com as outras disciplinas?

-Que critérios estão subjacentes à selecção e organização dos conteúdos nos programas de História, em Portugal, Inglaterra e França?

-Na perspectiva longitudinal (1º, 2º e 3º ciclos; nos *Key stage 1, 2 e 3*; nos *ciclos 2 e 3 de l'École Elementaire* e no *Colégio*).

-Numa perspectiva de perfil do aluno no final da escolaridade obrigatória.

-Que relação existe entre conteúdos seleccionados, as finalidades/objectivos e as competências propostas nos currículos de História, em Portugal, Inglaterra e França?

-No final de cada ciclo do ensino obrigatório (1º, 2º e 3º ciclos; *Key stage 1, Key stage 2 e Key stage 3*; *ciclo 2 e ciclo 3 de l'École Élémentaire* e no *Colégio*).

-No final da escolaridade obrigatória.

A definição do objecto de estudo prendeu-se com a necessidade de perceber que concepções subjazem à tomada de decisão acerca das tradicionais questões *que* História ensinar e *para quê* ensinar e, no limite, tentar compreender a importância atribuída à História nos currículos da escolaridade obrigatória para todos.

É neste contexto que se pretende situar este trabalho, que foi dividido em duas partes. Na primeira parte (capítulos I, II e III) faz-se um enquadramento teórico das questões a investigar e na segunda parte (capítulos IV, V e VI), apresenta-se a análise dos currículos de História no ensino obrigatório, nos sistemas educativos português, inglês e francês.

Assim, na primeira parte, o capítulo I é dedicado à análise do currículo, considerado um dos fundamentos de qualquer sistema educativo, um campo móvel, gerador de múltiplos significados quando se trata de adequar as opções teóricas à diversidade de contextos concretos. Deste modo, procurou-se traçar um percurso da evolução dinâmica do conceito de currículo, tomando como ponto de partida a segunda década do século XX, altura em que se afirmou como campo disciplinar autónomo. Diferentes opções filosóficas orientam as concepções de currículo e, por isso, discutem-se as grandes teorias curriculares apresentadas pela literatura especializada. Discutem-se as teorias tradicionais que segundo uma visão tecnicista do currículo, enfatizam os princípios de eficácia e eficiência para responder às exigências da sociedade industrial, as teorias críticas e pós-críticas que não tendo como objectivo apresentar propostas alternativas de currículo procuram *iluminar* os processos educativos encarados como processos sujeitos a conflitos de valores, interesses e necessidades, apelando à *emancipação* do sujeito, chamado a resolver os conflitos da prática. Enfatizando o currículo como *construção social*, questionam as suas relações com o *poder*, não apenas no campo económico, mas alargando-o aos processos de dominação centrados na *raça*, na *etnia*, no *género* e na *sexualidade*. Finalmente, discute-se, de forma abreviada, os currículos do ensino obrigatório actualmente em vigor nos sistemas educativos que constituem a amostra deste estudo.

No capítulo II, apresentam-se, de forma sumária, os contributos da Psicologia da Educação que maior influência exerceram no ensino e na investigação educacional ao longo do século XX e que os currículos analisados neste estudo denunciam. Assim, realçam-se as teorias cognitivistas de Piaget e Bruner e, no caso deste último, a sua proposta de *currículo em espiral*. Apresenta-se, também, a proposta alternativa de Egan que realça a importância da integração da *imaginação* das crianças no processo de ensino-aprendizagem. Sumariam-se, ainda, tão detalhadamente quanto possível, as mais recentes investigações sobre o pensamento histórico dos jovens realizadas nos EUA, no Reino Unido e outros países europeus como Portugal, enquadrados em duas das competências históricas definidas no *Currículo Nacional* do Ensino Básico (DEB, 2001): *Tratamento de informação/Utilização de fontes e Compreensão Histórica: temporalidade, espacialidade e contextualização*,

No capítulo III, traçam-se os principais percursos da produção do conhecimento histórico desde o século XIX. Na impossibilidade de inventariar, de forma sistemática e exaustiva, todas as correntes historiográficas, optou-se por realçar aquelas que de alguma forma maior influência exerceram na produção historiográfica ao longo do século XX, especialmente nos países cujos currículos são analisados neste estudo. Assim, considerou-se importante realçar alguns aspectos relacionados com a afirmação da História como conhecimento nos quais se incluem os contributos de Leopold Von Ranke, Augusto Comte e Marx. Salientou-se com maior detalhe o contributo da

escola dos *Annales* nas suas diferentes fases, dado o impacto que teve no panorama da historiografia do século XX. Finalmente, procurou-se compreender o papel desempenhado por outros autores como Collingwood, William Dray, Michel Foucault, Paul Veyne e Michel Certeau como representantes de uma multiplicidade de abordagens, de objectos e de contributos para um debate epistemológico que se mantém actual. Apresenta-se, ainda, de forma sumária as tendências mais recentes dentro de uma abordagem pós-moderna.

Na segunda parte apresenta-se a análise dos currículos de História do ensino obrigatório em vigor nos sistemas educativos português, inglês e francês, sendo constituída pelos capítulos IV, V e VI.

No capítulo IV incluem-se os aspectos relacionados com o enquadramento metodológico do estudo, o seu desenho, procedimentos de recolha e análise de dados e a justificação das opções tomadas, nomeadamente no que diz respeito à construção dos instrumentos de recolha e análise de dados.

No capítulo V apresenta-se a análise e discussão dos resultados obtidos, bem como a problematização de algumas das questões colocadas no início deste estudo, procurando contribuir para o aprofundamento de outros estudos nesta área e para eventuais repercussões na elaboração de novos programas de História do ensino básico, em Portugal.

No capítulo VI apresentam-se algumas reflexões finais, discutem-se os resultados obtidos, optando-se por realçar algumas semelhanças e diferenças entre os três currículos, nas dimensões analisadas: o lugar da História no currículo, a selecção e organização dos conteúdos, o peso relativo dos temas, as finalidades/objectivos gerais de ciclo e as competências históricas a desenvolver. Procura-se, também, apontar algumas pistas para o futuro.

Capítulo I

Currículo, concepções de currículo e teorias curriculares

1- O currículo

1.1-A afirmação do currículo como campo autónomo

O termo currículo, com o sentido actual, passou a ser usado nos países europeus (Alemanha, França, Espanha, Portugal) muito recentemente, sob influência da literatura educacional anglo-saxónica.

Contudo, como área disciplinar no campo da educação e com um estatuto “científico” próprio, emergiu a partir da Primeira Guerra Mundial (Morgado, 2000; Roldão, 2003). Trabalhos como *The Curriculum* (1918) e *How to Make a Curriculum* (1924) de Bobbitt são geralmente assinalados como pioneiros de estudos nesta área, marcando simultaneamente a emergência da autonomia desta área do saber, pelo menos nos EUA.

Finda a Segunda Guerra Mundial as nações procuraram na educação respostas para se erguerem do caos económico e social provocado pela guerra (Morgado, 2000, p.20). A obra de Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1950), que marcou o campo do currículo na década seguinte, propunha um modelo curricular que respondesse a quatro questões básicas (In Landsheere, 1994, p.77):

- 1- *Que objectivos educacionais a escola deve procurar atingir?*
- 2- *Quais as experiências educativas susceptíveis de permitir alcançar esses objectivos?*
- 3- *Como é que essas experiências podem ser efectivamente suscitadas?*
- 4- *Como é que se pode saber se os objectivos foram atingidos?*

As quatro questões levantadas por Tyler correspondiam à tradicional divisão da actividade educacional: currículo, ensino e instrução e avaliação, ou seja giravam em torno da ideia de organização e desenvolvimento curricular.

A partir dos anos 60 do século XX por força das reformas dos sistemas educativos, ocorridas primeiro nos países anglo-saxónicos e, posteriormente, no continente europeu, a investigação no domínio curricular e a sua ligação às instituições escolares ganhou maior relevância.

A partir da década de 90 do século XX, o debate curricular tem-se centrado na articulação do binómio *currículo nacional/currículo de escola*, ligado à introdução de reformas na *gestão* do currículo. Este movimento, conduziu à introdução de currículos nacionais em países com tradição de autonomia curricular das escolas como no Reino Unido, Finlândia e Noruega e a uma gradual autonomia curricular das escolas em países com uma tradição centralizada do currículo, como Portugal, Espanha, França (Roldão, 2003).

De facto, os debates educacionais tem-se deslocado para as questões curriculares sempre que há alterações nas circunstâncias em que se desenvolvem as relações *escola-sociedade*, criando

desajustamentos às novas situações e que obrigam ao questionamento de práticas anteriormente aceites como adequadas (Roldão 2003, p.13).

Assim, o alargamento da escolaridade obrigatória e a consequente massificação do ensino, o rápido progresso científico e tecnológico que ocorreu mais precoce ou mais tardiamente nos diferentes países europeus, carreou de novo para o debate as questões curriculares “tradicionais”: ensinar *o quê?*, a *quem?* para *quê?* como? como avaliar?

Entender tal problemática implica lançar um *um olhar histórico* e uma abordagem *interdisciplinar* dado que *se actualizam de forma única em cada transacção curricular todas as vertentes que nela se jogam- a social, a individual, a cognitiva, a pedagógica, a organizacional e a contextual* (Roldão, 2003, p.15).

1.2-Concepções de currículo

Parece ser indubitável que não existe um consenso relativamente à definição de currículo. O grande número e a diversidade de definições propostas poderá ser um indicador dessa dificuldade. Vilar (1994, pp. 13-14) identifica cinco aspectos que poderão influenciar a multiplicidade de definições de currículo com que nos confrontamos :

- a existência de diferentes concepções de Homem e de Educação;
- a assunção de um determinado paradigma científico em detrimento de outros;
- as diferentes metodologias adoptadas na investigação curricular;
- a tensão teórico-prática entre currículo «real» e o currículo «oculto»;
- a não coincidência efectiva entre o currículo «real» com o currículo «prescrito» ou formal.

Para outros autores a diversidade de conceitos apresentada pela vasta literatura nesta área, deve-se, essencialmente, a visões mais alargadas ou mais redutoras dos seus autores (Pires, 1993, p. 583) ou, ainda a diferentes opções e matrizes que orientam as análises (Pacheco, 1996).

Pires (1993, p. 584) refere que a falta de consenso em torno da definição de currículo se verifica, também, junto dos intervenientes em educação (professores, pais, alunos, corpos directivos). Um estudo realizado por si, neste âmbito, revelou que *currículo* era identificado com um todo difuso como *disciplinas, testes, trabalhos de casa, atitudes, ambiente escolar*, entre outros.

Tendo em consideração estes pressupostos, vamos tentar sistematizar diferentes definições de currículo dentro de um quadro de “evolução dinâmica” do conceito, a que subjazem, necessariamente, diferentes concepções teóricas.

Autores como Hamilton, (1992) e Gimeno (1988), referem-se à mais antiga definição de currículo correspondendo a *plano de estudos, cursos de matérias em estudo*. Apesar de ter visto o seu objecto alargado e modificado esta parece ser ainda uma *acepção comum* (Ribeiro,1995).

O currículo entendido, fundamentalmente, como um plano de aprendizagem preestabelecido, resultante de um processo de planeamento curricular ordenado e sequenciado, está subjacente à concepção apresentada por Phenix (1962) que associava *currículo* a um modelo organizado do programa educacional da escola, indicando o plano de estudos, os processos e os métodos, de forma análoga a uma cadeia de montagem.

Na perspectiva de Taba (1983, citado por Morgado, 2000),o currículo é o corolário da tomada de decisões a três níveis: selecção e ordenação dos conteúdos, selecção de experiências de aprendizagem e planificação da aprendizagem.

O conceito de currículo associado a um conjunto de experiências de aprendizagem, planificadas pela escola e proporcionadas ao aluno é comum a Wheeler, (1967) e Forshay (1970). O conceito pode, ainda alargar-se às actividades desenvolvidas fora da escola, sob sua orientação, segundo outros autores. Johnson (1967) identificava o currículo com um plano de ensino-aprendizagem previamente estabelecido com vista aos resultados a obter.

Uma concepção mais alargada de currículo (*curriculum development*) é defendida por Tanner & Tanner (1980). O currículo é entendido como um conjunto de experiências de aprendizagem planeadas, bem como de resultados previamente definidos, fundamentados teoricamente, tendo como objectivo o desenvolvimento permanente do educando nas suas competências pessoais e sociais.

D'Hainaut (1980, citado por Morgado, 2000, p. 24) apresenta, também, uma noção mais alargada de currículo. É entendido *como um plano de acção pedagógica* que inclui os *programas* das diferentes disciplinas, as *finalidades da educação*, a especificação das *actividades de ensino-aprendizagem* e indicações precisas sobre a *avaliação*. Esta concepção tem subjacente uma noção de programa de ensino que não se refere a uma mera lista de matérias a ensinar mas a um *programa pedagógico operacional* traduzido num conjunto de actividades a desenvolver pelos alunos. Esta noção inclui, também o plano das “intenções” subjacentes à *definição das finalidades educativas*.

Zabalza (2000, p. 12) distingue os conceitos de *currículo*, de *programa* e de *programação*. O *currículo* é o documento oficial que define um *conjunto de pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano*.

Por *programa* entende um *conjunto de prescrições oficiais, relativamente ao ensino, emanado do poder central*. A *programação* diz respeito à implementação do *currículo*, ou seja, à

aplicação, pelos professores, do seu *projecto educativo-didáctico*, num contexto específico e com um grupo de alunos concreto. *Programa* e *programação* são dois aspectos que não se excluem mutuamente. Pelo contrário, complementam-se, fechando o círculo daquilo que o autor chama *projecto curricular* a desenvolver na aula.

No conceito de currículo proposto por Zabala (2000) é possível identificar uma relação muito estreita entre teoria e prática, entre currículo e projecto. Dentro desta perspectiva os professores abandonam o seu papel de meros *consumidores de currículo* e assumem o papel de *elaboradores*, concretizando numa prática um determinado projecto curricular.

A aliança entre a teoria e a prática está também presente nas considerações de Stenhouse (1987) acerca de currículo. No plano das intenções, o currículo corresponde ao que se deseja que aconteça e, transposto para a prática, corresponderá àquilo que de facto acontece na escola, e da postura adoptada pelo professor e outros agentes educativos.

A Sociologia da Educação introduziu um conceito de currículo que abrange tudo o que é aprendido na escola pelos alunos, seja ou não objecto de transmissão deliberada. Esta noção introduziu a distinção entre currículo *formal, expresso ou escrito* (Pires, 1993, pp. 586-587) e currículo *oculto, subentendido* ou implícito.

O primeiro refere-se ao documento oficial, prescrito centralmente. O segundo diz respeito à *influência e/ou mensagens recebidas pelos alunos do meio físico, social e intelectual da escola. Inclui as mensagens não escritas, ditadas pelas regras e tradições e que conduzem a vida de uma escola e respectivas salas de aula*. Refere-se, ainda, à *aprendizagem não intencional e que é omitida no currículo expresso*. Na opinião da autora, a importância que se lhe atribuir é fundamental porque as percepções dos alunos são influenciadas pelas condições que os rodeiam e condicionam o *habitat* da escola e respectivas salas de aula. A gíria académica, as estratégias para copiar nos testes e/ou nos exames, as hierarquias sociais e as suas resistências latentes, constituem, também, aprendizagens “ocultas” (Formosinho, 2000, citado por Morgado, 2000).

Num esforço de sistematização dos diferentes conceitos de currículo, Vilar (1994, p. 16), adianta que o currículo é um elemento de mediação entre a *sociedade e a escola*, entre a *Cultura e as aprendizagens socialmente significativas* e entre a *Teoria e a prática*. À luz desta concepção, o currículo torna-se expressão de um «*Projecto Cultural*» que a *Escola concretiza sob determinadas condições que, de uma maneira ou outra, (...) delimitam o «território» desse projecto*.

Paraskeva (2000, p. 53) adoptando uma postura inspirada na obra de Apple, em torno das questões de *currículo/poder*, vê o currículo como uma *construção social*. Na sua opinião, o currículo serve de *mecanismo de restauro do que se está a perder socialmente, ou seja, uma construção social para ter efeito sobre as pessoas. O conhecimento fundido nos conteúdos e vazado*

nas disciplinas escolares [é] produto de negociações a distintos níveis implicando variadíssimas complexidades.

Assim, vários *subsistemas* interagem no *sistema* que é o currículo, tornando-se, este, a expressão do equilíbrio de interesses que subjazem a um sistema educativo Gimeno (1988, p.18).

Por sua vez, Roldão (2003, p. 14) assinala cinco aspectos que se cruzam no currículo, enquanto fenómeno social construído:

- as *dinâmicas, necessidades e interesses sociais, económicos e políticos em presença;*
- as *concepções e avanços do conhecimento científico;*
- os *conceitos e preconceitos culturais que informam as concepções e práticas curriculares da escola, bem como as expectativas e representações sociais que a condicionam;*
- a *natureza dos processos cognitivos envolvidos no acto de aprender e, especificamente, na aprendizagem em contexto de ensino;*
- os *mecanismos organizacionais envolvidos na “transacção” curricular a diferentes níveis de decisão e operacionalização.*

De acordo com estas perspectivas, o currículo assume-se como uma *construção social* que na sua *dimensão de práxis reconstrutora, geradora de significados* se manifesta em múltiplas realizações.

Em consequência, Roldão (2003, p.17) sustenta uma abordagem *interdisciplinar* do currículo, uma abordagem situada que dê relevância à *interacção entre o explícito prescrito (fact) e o vivido (praxis)*, ou seja que coloque a ênfase na adequação das aprendizagens curriculares propostas à diversidade individual e de contextos sociais e culturais que caracteriza a escola actual. Na opinião da autora, esta dimensão tem sido esquecida pela investigação em educação:

A abordagem da aprendizagem enquanto processo cognitivo tem sido feita pelas ciências da cognição, dando relevância à diferença entre os alunos- estilos de aprendizagem, inteligências múltiplas, ritmos de aprendizagem, o papel da motivação, mas só muito esporadicamente questiona o próprio corpo de aprendizagens propostas, reflecte sobre a sua utilidade e coerência como um todo curricular adequado ou não às competências e saberes necessários aos alunos e à sociedade, na sua diversidade actual.

Em suma, trazer o currículo para o centro do debate educacional implica fazer um percurso de uma lógica parcelar e *tecnicista* para uma lógica *interpretativa e integradora*. Significa reinterpretar os clássicos *o quê, para quê, para quem e como* da aprendizagem curricular, herdados das teorias *tecnicistas*, e reconceptualizá-los segundo uma lógica *construtivista, analítica e interpretativa* (Roldão 2003, p.19), uma proposta cujo gérmen Tanner & Tanner, nos EUA e D’Hainaut, na França, tinham já apresentado.

Da breve incursão pelas diferentes definições de currículo foi possível comprovar as afirmações que abriram o capítulo, relativamente à multiplicidade de definições do conceito como reflexo de diferentes perspectivas de abordagem e de concepções diferenciadas.

Na tentativa de traçar um breve percurso da evolução do sentido dado a currículo, percorreu-se um caminho que partiu das concepções curriculares ditas “clássicas”, mais imbuídas de uma racionalidade *técnica* (que sustentam a dicotomia *currículo as fact/currículo as practice*) para chegar a concepções mais recentes que vêem o currículo como *projecto* (numa clara interação entre teoria e prática).

A discussão centrar-se-à, seguidamente, na evolução da teoria curricular.

2- A teoria curricular

2.1-Âmbito da teoria do currículo

Foi já referida, anteriormente, a falta de consenso em torno da realidade a que se refere o conceito de *currículo*. Esta indefinição acaba por se reflectir na teorização do currículo *que, de certo modo, tem como principal função delimitar a realidade que constitui o seu próprio «objecto» de estudo* (Vilar, 1994, p.25).

Quando se fala de currículo e da sua teorização, referimo-nos a uma realidade particular que se situa no campo da educação e no domínio do social e do humano. Kliebard (1977, citado por Vilar, 1994) sugere que na construção de uma teoria do currículo se deve considerar-se os limites do campo coberto por essa teoria e a forma que essa teoria deverá assumir.

Assumindo-se que uma teoria é uma *construção humana* com o objectivo de melhorar o conhecimento e compreensão de certas situações, interessa clarificar que *problemas específicos* podem justificar a existência de uma teoria do currículo.

Uma das problemáticas refere-se a *o que ensinar*, implicando uma selecção de conteúdos que necessariamente tem lugar, pois é impossível abarcar a totalidade do conhecimento considerado relevante. Ligada a esta questão levanta-se outra relacionada com *porquê ensinar isto e não aquilo?*, remetendo para o campo das *finalidades da intervenção educativa*. Portanto, *o primeiro problema da teoria curricular tem um significado social e político* (Vilar, 1994, p. 24).

A teoria do currículo precisa de ter, também, em consideração o sujeito da aprendizagem (o aluno) entrando no domínio da prática e avaliação curricular: *como e quando se ensina? como e quando se avalia?* Os problemas que giram em torno das questões atrás enunciadas relacionam-se dialecticamente entre si através da Filosofia da Educação assumida, fundamentando as opções

curriculares. Em suma, o âmbito da teoria do currículo é definido por um conjunto de opções fundamentadas em torno de cinco questões (Vilar, 1994, p. 29):

- que ensinar e porquê;
- a quem ensinar;
- quando e como ensinar;
- quê, como e quando avaliar;
- como interrelacionar sistematicamente as opções assumidas.

De acordo com esta perspectiva, uma Teoria do Currículo deverá ser uma *clarificação conceptual* do currículo, na medida em que contribui *para a resolução das questões/dilemas levantados pelas escolhas entre opções de valor, e para a melhoria das situações da prática*. São *marcos orientadores* das concepções sobre a realidade que abarcam, e *formas*, ainda que indirectas, de se abordarem os problemas práticos da educação (Gimeno, 1988).

2.2.-Objecto da teoria do currículo

O currículo exige sempre uma fundamentação, ou seja a explicitação das opções que originaram uma série de decisões assumidas, tanto ao nível das *fontes* como ao nível do plano traçado para a intervenção educativa, e que decorrem dos modelos filosóficos assumidos.

Lorenzo (1985, citado por Vilar, 1994)) sugere que as *fontes curriculares* funcionam quer como *zona plasmática*, quer como *filtros* na selecção de conteúdos e experiências de carácter cultural que alimentam o *currículo*. Funcionam como *zona plasmática*, na medida em que constituem a *origem dos nutrientes* do currículo e funcionam como *filtros* porque seleccionam determinados *nutrientes* em detrimento de outros.

A questão das *fontes* e fundamentos do currículo pode assumir cambiantes diferentes conforme a ênfase que se coloca num ou noutro aspecto. Assim, se nos debruçarmos sobre as propostas de três autores citados por Vilar (1994, p. 31) podemos confirmar essa afirmação. Para Sperry *a sociedade, a cultura, as correntes psicológicas e os grupos socializadores* são as *fontes* que estão na origem do *currículo*. Johnson acrescenta as fontes *de natureza histórica, psicológica e profissional* e Wheeler propõe apenas três fontes: *a sociedade, o aluno e as suas condutas e os conteúdos programáticos trabalhados na escola*.

Já Tyler (citado por Landsheere, 1994 e Tanner e Tanner, 1980)¹ assinalava três correntes de pensamento divergentes- a corrente *psicológica*, a corrente *sociológica*, a corrente *essencialista*-, que davam sentido e significado a outras tantas *fontes* do currículo- *o Aluno, a Sociedade e o*

¹ Considera-se que a primeira formulação moderna da teoria do currículo se encontra na obra de Tyler (1950) *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (Landsheere, 1994, p.77).

Conhecimento. Apesar da importância das informações recolhidas a partir de cada uma destas fontes, o autor considera indispensável a consideração das três fontes em conjunto para fundamentar as opções curriculares, tanto no momento da concepção como no desenvolvimento do currículo, sob pena de gerar fundamentalismos. Tanner & Tanner (1980, p. 90), na linha de Dewey (1902), propõem que as opções a tomar na construção do currículo sejam, também, orientadas pela Filosofia, sob pena do currículo se transformar num produto de decisões *ad hoc* (resultante de uma combinação de práticas tradicionais e de expedientes imediatos).

Para Gimeno (1988, pp.41-42) na construção de uma teoria curricular interagem três elementos (*os códigos curriculares*): a *selecção de conteúdos culturais*; *as condições políticas, administrativas e institucionais* e *uma filosofia curricular*.

Vilar (1994), na linha de Tanner & Tanner (1980) reputa de importância fundamental um outro elemento, tanto no momento de concepção como no da implementação do currículo- *o desenvolvimento curricular*. Os argumentos fundam-se na dimensão essencialmente prática do ensino desenvolvida por profissionais reflexivos que, num contexto específico, “viabilizam” a teoria adequando-a a problemas concretos.

o ensino é, em essência, uma actividade eminentemente prática e,(...) a «prática curricular», desde que submetida a uma reflexão sistemática, é a fonte genuína do«saber», do «saber-fazer» e do «saber ser» pelo facto de se constituir como verdadeiro« palco dos problemas» colocados a educadores e educandos em situações escolares concretas (Ibidem, p.33).

Pacheco (1996) segue uma orientação similar ao assumir que qualquer teoria do currículo está irremediavelmente ligada à prática curricular, na medida em que esta procura formalizar, explicar e interpretar a teoria com o objectivo de resolver problemas a ela inerentes.

Em suma, uma teoria é uma forma ordenada de estruturar um discurso específico sobre um determinado objecto de estudo; é uma *clarificação conceptual* resultante da leitura que se faz da realidade em determinado momento. No campo específico da educação e do currículo em particular, a teoria surge como “um produto” da própria história humana e social, sujeita a pressões que orientam a escolha deste paradigma em detrimento de outro (os seus fundamentos) e assume diferentes cambiantes de acordo com a ênfase que se coloca numa ou noutra fonte de origem. Por outro lado, à teoria do currículo cabe o papel de *mediação entre o pensamento e a acção*, constituindo-se como um território *gerador de respostas aos dilemas decorrentes da «separação» entre a prática do currículo e os esquemas de representação intelectual que se tem do mesmo* (Vilar, 1994, p.35).

As decisões acerca de *o que ensinar, como ensinar, como e quando ensinar* implicam, também, uma *operação de poder*. Neste sentido, as teorias do currículo não se situam, apenas no campo da “pura” teoria, mas alargam o seu âmbito ao campo do social.

Estas são algumas das questões que a seguir discutiremos.

3- Teorias do currículo

O aparecimento de teorias do currículo é identificada com a emergência do campo curricular como um campo profissional e especializado de estudo e pesquisa sobre o currículo. O currículo, como campo de estudos está estreitamente ligada a processos tais como a formação de disciplinas e departamentos universitários no campo do currículo, à institucionalização de sectores especializados neste campo, na administração educacional e ao surgimento de revistas académicas especializadas.

Com base na teoria dos interesses constitutivos dos saberes de Habermas, Kemmis (1988), propõe três grandes grupos de teorias fundamentais ou macro-teorias: a *teoria técnica*, a *teoria prática* e as *teorias críticas*.

Silva (2000, p.16) propõe outra categorização: *teorias tradicionais*, *teorias críticas* e *teorias pós-críticas*, de acordo com os conceitos que cada uma delas enfatiza, tal como mostra o **quadro 1**.

Quadro1-Teorias de Currículo

Teorias Tradicionais	
Ensino	Organização
Aprendizagem	Planeamento
Avaliação	Eficiência
Metodologia	objectivos
Didáctica	
Teorias Críticas	
Ideologia	Relações Sociais de produção
Reprodução Cultural e social	Conscientização
Poder	Emancipação e libertação
Classe Social	Currículo Oculto
Capitalismo	Resistência
Teorias pós- críticas	
Identidade, Alteridade, diferença	Representação
Subjectividade	Cultura
Significação e discurso	Género, raça, etnia, sexualidade
Saber-poder	Multiculturalismo

Na abordagem às teorias curriculares que a seguir se faz adopta-se esta última categorização por se afigurar mais abrangente.

3.1.-As Teorias Tradicionais

O livro de Bobbit *The Curriculum* (1918) é considerado o marco no estabelecimento do currículo como campo especializado de estudos. Este livro surgiu num momento de grandes alterações no espectro social da população escolar, decorrentes das mudanças no período pós-guerra. Procurava-se responder a questões cruciais acerca das finalidades e dos contornos da escolarização de massas, numa sociedade em processo de industrialização:

Quais os objectivos da educação escolarizada: formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, académica, à população? O que se deve ensinar: as habilidades básicas de escrever, ler e contar; as disciplinas académicas humanísticas; as disciplinas científicas; as habilidades práticas necessárias para as ocupações profissionais? Quais as fontes principais do conhecimento a ser ensinado: o conhecimento académico; as disciplinas científicas; os saberes profissionais do mundo ocupacional adulto? O que deve estar no centro do ensino: os saberes “objectivos do conhecimento organizado ou as percepções e as experiências “subjectivas” das crianças e dos jovens? Em termos sociais, quais devem ser as finalidades da educação: ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-los para transformá-la; a preparação para a economia ou para a democracia? (Silva, 2000, p. 19).

Bobbit propunha, à altura, uma escola “empresa” em termos organizacionais. Tal como uma empresa, o sistema educacional precisava de ser capaz de especificar os resultados que pretendia obter, estabelecer métodos para os atingir de forma precisa e formas de medir esses resultados. A primeira tarefa da escola deveria ser, portanto, definir objectivos pertinentes que conduzissem ao desenvolvimento de capacidades consideradas necessárias ao exercício eficaz da vida profissional. A palavra chave desta proposta era *eficiência*. O sistema educacional deveria ser tão *eficiente* quanto uma empresa, segundo o modelo de organização e os princípios da administração tayloristas.

O conceito de *desenvolvimento curricular* dentro de uma perspectiva “tecnicista”, torna-se fundamental, na medida em que as finalidades da educação são determinadas pelas exigências da vida profissional adulta, resumindo-se o currículo a uma mera questão de desenvolvimento, a uma questão “técnica”.

A proposta de Bobbit influenciou fortemente a educação ao longo do século XX, apesar da concorrência de uma outra proposta desenvolvida por Dewey em *Child and the Curriculum* (1902). Ao contrário de Bobbit, Dewey desenvolveu um conceito humanista de currículo, dirigido à

construção da democracia. O planeamento curricular era dirigido aos *interesses e experiências dos alunos* e a educação era entendida não tanto como *uma preparação para a vida* profissional adulta, mas mais *como um local de vivência e prática directa de princípios democráticos* (Silva, 2000, p. 20).

O “método psicológico” de Dewey, opunha-se a uma visão “naturalista” do desenvolvimento intelectual (a mente humana progride de forma análoga à evolução da espécie e estrutura-se segundo a lógica dos conteúdos transmitidos) expressa numa abordagem de tipo *horizontes em expansão* (Egan, 1994, p. 139), ou seja na organização dos conteúdos curriculares do passado mais remoto para o presente, tomando como referência as ciências sociais). Dewey, sustentava que a mente humana é activa e estruturada e as aprendizagens podem ocorrer tanto em ambiente formal da escola como em ambientes informais da experiência quotidiana, podendo estas facilitar a aprendizagem escolar. Este princípio, aplicado à organização dos conteúdos curriculares, pressupõe uma abordagem que parta das experiências vividas pelos alunos, de forma a tornar essas aprendizagens significativas.

Segundo Roldão (2003, p.34) o pensamento de Dewey, embora marcado por uma forte preocupação de natureza social e pela harmonização do desenvolvimento individual com o desenvolvimento da sociedade democrática, acabou por abrir o caminho para a dialéctica que caracterizou o currículo ao longo do século XX. Essa dialéctica manifestou-se na oscilação *entre a valorização diferenciadora da individualidade do aprendente, os seus interesses e o seu pleno desenvolvimento enquanto pessoa, versus a pressão para a eficácia social e a valorização do currículo escolar como instrumento de uniformização, desenvolvimento e controlo social das mais-valias possíveis*.

Esta dualidade e alternância é caracterizada por Tanner &Tanner (1980) como “pêndulo oscilante” (*swinging pendulum*).

Roldão (2003, p. 35) refere-se a estes movimentos e contra-movimentos: *New Academic Reform Movement* da década de 60, as *teorias técnicas do currículo e as perspectivas behaviouristas* da aprendizagem e as *taxonomias comportamentais* nos anos 70, os movimentos como o *Back to Basics* que se seguiu ao Manifesto *A Nation at Risk* de 1984 nos EUA, dentro de tendências tecnocráticas e o movimento das escolas eficazes na linha do *School Improvement* e os Projectos da OCDE como *Schooling for Tomorrow*, como exemplos de orientações do lado social do *pêndulo curricular*..

As propostas de Dewey, não tiveram um reflexo tão visível e imediato na formação do currículo como as de Bobbit, que se consolidaram com Tyler no livro *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1949-1950), já referido anteriormente.

Esta orientação “desenvolvimentista”, foi sustentada por Robert Mager (*Análise de objectivos*), e por Bloom dentro de uma concepção *de pedagogia para a mestria* que marcou fortemente as orientações curriculares e as práticas nas décadas de 50 e 60, nos EUA e nas décadas de 70 e 80, em Portugal (Roldão, 2003).

Em síntese, as teorias técnicas defendem os princípios de *eficácia* e *eficiência* como forma de responder às exigências da sociedade desprezando o contexto sociocultural, vendo o *currículo* como um mero instrumento (que a escola aplica) para atingir determinados fins.

Na década de 70, surgiu, nos EUA, uma concepção curricular orientada pela valorização da prática curricular e dos processos, associada à ideia de currículo como *projecto* e como *hipótese de trabalho* (Ramalho, 2002).

Schwab (1969) propunha que o currículo fosse construído tendo em consideração a interação de quatro elementos: alunos, professores, meio e conteúdos. Por sua vez, Stenhouse (1975, citado por Ramalho, 2002), acentuava um dos elementos, o *professor- investigador*, como principal interveniente no processo de construção e desenvolvimento curricular.

Dentro desta perspectiva a deliberação prática torna-se o aspecto central da construção e do *desenvolvimento curricular*, cabendo nesta categoria todas as teorizações “construídas” com o objectivo de encontrar formas alternativas e adequadas a situações concretas do processo de ensino.

3.2.As teorias críticas

3.2.1.Emergência das teorias críticas

A contestação social que caracterizou os anos 60 estendeu-se, também, ao campo educacional, questionando o pensamento e a estrutura tradicional e traduziu-se, nos anos 70, na proliferação de obras com o objectivo de renovar as teorias educacionais. De salientar o *movimento de reconceptualização*, nos EUA; a *nova sociologia da educação*, identificada com o sociólogo inglês Michael Young; os ensaios de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, em França (Silva, 2000).

Os contributos destes movimentos influenciaram a educação, não apenas a nível teórico, inspirando, também, verdadeiras revoluções nas experiências educacionais. Como tivemos já ocasião de referir os modelos tradicionais como o de Tyler, *não tinham preocupações com diferenças de natureza processual, cognitiva, cultural ou social associadas ao desempenho diferente dos alunos*. As teorias tradicionais concentravam-se, pois, nas formas de organização e elaboração do currículo, restringindo-se à actividade técnica de *como fazer o currículo*. Contrariamente, as teorias críticas, acompanhadas pelos movimentos de teorização em cognição

demonstram uma preocupação com a *diversidade dos sujeitos*, a *individualidade dos percursos de aprendizagem*, o *interesse* e a *relevância dos conteúdos curriculares* e com a sua abordagem segundo *processos activos* tendo em vista uma *aprendizagem bem sucedida* (Roldão, 2003, p. 32).

A origem das teorias críticas é, normalmente, associada a autores como Althusser, Bourdieu e Passeron .

Althusser, na sua obra *A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado* (1970), forneceu as bases para as críticas marxistas da educação que se seguiram, pela relação que estabelece entre *educação e ideologia* . Sumariamente, Althusser (citado por Silva, 2000, pp.28-29) argumentava que a permanência da sociedade capitalista dependia da *reprodução das suas componentes económicas (força de trabalho, meios de produção)* e da *reprodução das suas componentes ideológicas*. O *convencimento a repressão* e a *ideologia* são formas utilizadas para manter o *status quo*. Esta última, é produzida e disseminada pelos aparelhos ideológicos do Estado, entre os quais se situa a Escola. Na perspectiva de Althusser a escola transmite e actua “ideologicamente” através do currículo, de forma mais directa através de matérias *mais susceptíveis* à transmissão de *crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes* (entram nesta categoria as disciplinas de Estudos Sociais, História e Geografia) ou de forma mais indirecta, através de disciplinas mais *técnicas* (as disciplinas de Ciências e Matemática). Por outro lado, considera que a *ideologia* actua de forma *discriminatória* através de mecanismos de selecção que contribuem para a *reprodução da sociedade capitalista*.

Em suma, de acordo com o pensamento de Althusser, a escola organiza-se à semelhança da economia e o currículo (mecanismo ideológico) concebido e organizado segundo os interesses dos grupos dominantes, alimentaria a reprodução social e a manutenção do *status quo*.

Os sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, em *Reprodução* (1970) desenvolveram uma análise que se afastava de uma visão marxista, apesar de manter o conceito de *reprodução* como central. Para Bourdieu e Passeron (In Silva, 2000, p. 33), a escola não actua pela inculcação da *cultura dominante* às crianças e jovens das classes dominadas, mas por um mecanismo que provoca a *exclusão*. O currículo, construído segundo os *códigos da cultura dominante* (os seus hábitos, os seus comportamentos, os seus costumes), acaba por criar mecanismos de *exclusão*. Se para as crianças da *classe dominante* é fácil compreender esse *código*, pois é-lhes familiar, para as crianças e jovens das *classes dominadas*, esse *código é incompreensível* por lhes ser estranho e alheio.

Assim, dentro desta perspectiva, a escola e os currículos escolares, em particular, construídos segundo os *códigos da cultura dominante* (tida como desejável), e desvalorizando outras culturas de origem dos alunos (que se rege por outros *códigos*), contribui para a exclusão social destes últimos e, impedindo-os de progredir, confina-os aos *códigos* do seu grupo social de

origem , alimentando, assim, o processo de *reprodução social*. Para ultrapassar este estado de coisas, Bourdieu e Passeron propunham um currículo e uma pedagogia *inclusivas*, no sentido de proporcionar a todos os alunos as mesmas experiências de aprendizagem, mas dentro dos padrões da *cultura dominante*.

Estes textos acabaram por formar a base da teoria crítica e constituíram-se como referências relevantes da teorização curricular até à actualidade.

-Os reconceptualistas

A contestação à concepção técnica de currículo consolidada pelo modelo de Tyler começou a ser visível como movimento organizado, a partir de 1973. Nessa data, e sob a liderança de William Pinar teve lugar na Universidade Rochester Nova Iorque, a *I Conferência sobre currículo*. Esse movimento, que passou a ser designado de *movimento de reconceptualização* procurava desafiar os modelos técnicos dominantes, propondo uma compreensão do currículo consentânea com as teorias sociais que defendia: a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo, a teoria crítica da *Escola de Frankfurt*.

Efectivamente, o movimento estava unido em torno da ideia de contestação às teorias tradicionais, mas havia diferentes pontos de vista e divergências entre a fenomenologia e as visões marxistas. Assim, do ponto de vista da fenomenologia, *as categorias de aprendizagem, os objectivos, medição e avaliação nada tinham a ver com os significados do mundo da vida através dos quais as pessoas constróem e percebem a sua experiência*. Do ponto de vista marxista, incluindo a *Escola de Frankfurt*, *a ênfase na eficiência e na racionalidade administrativa apenas reflectia a dominação do capitalismo sobre a educação e o currículo, contribuindo para a reprodução das desigualdades de classe* (Silva, 2000, pp. 36-37).

O grupo de inspiração marxista acabou por se diluir, ficando o *movimento de reconceptualização* limitado às concepções fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas de crítica aos modelos tradicionais de currículo. Actualmente esse movimento está diluído no pós-estruturalismo, no feminismo, nos estudos culturais.

A tradição fenomenológica de análise do currículo não reconhece importância à tradicional estruturação do currículo em disciplinas ou matérias. Colocando a ênfase na *experiência, no mundo vivido, nos significados subjectivos e intersubjectivos*, pouco sentido faz a estruturação do currículo em torno de disciplinas. As disciplinas organizam-se em torno de *conceitos de segunda ordem* (científicos, instrumentais) e não do mundo de *primeira ordem das experiência directas*. Para os fenomenologistas, o currículo é visto como uma experiência e como local de descoberta e questionamento da experiência e não como um conjunto organizado de factos e/ou conceitos

teóricos e abstractos. Portanto, conceitos de *segunda ordem* como objectivos, aprendizagem, avaliação, metodologia, aprisionam a experiência pedagógica do mundo vivido, de estudantes e professores. Do ponto de vista pedagógico, importa encorajar os alunos a desenvolver uma atitude investigativa, partindo normalmente de temáticas que de certa forma se relacionem com a vida quotidiana, tendo como objectivo tornar essas temáticas significativas. Por exemplo, na abordagem do conceito de tempo, uma análise fenomenológica procuraria destacar os aspectos *subjectivos, vividos, concretos, situados, da experiência da criança* (Silva (2000, p. 42).

Em suma, é o carácter situacional, singular, único, concreto da experiência vivida que a abordagem fenomenológica pretende destacar na prática pedagógica. Contudo, sublinhe-se que tal abordagem requer da parte do professor e do investigador uma reflexão analítica ao nível dos conceitos de segunda ordem (finalidades, aprendizagem, metodologia, avaliação), sob pena de as experiências escolares resultarem numa amálgama fragmentada, sem sentido.

Na teorização sobre currículo, a análise fenomenológica tem sido associada com outras duas estratégias de investigação: a hermenêutica e a autobiografia.

A abordagem da designada *hermenêutica fenomenológica* combina as estratégias da descrição fenomenológica com as estratégias interpretativas da hermenêutica². A autobiografia tem sido combinada com uma orientação fenomenológica para enfatizar os aspectos formativos do currículo, num sentido amplo de *experiência vivida*.

O método autobiográfico permitiria focalizar o concreto, o singular, o situacional, o histórico da nossa vida. (...) relacionar o individual ao social de uma forma que as outras perspectivas não fazem (Silva, 2000, p.43).

Tal como a perspectiva mais geral de análise fenomenológica, a autobiografia, como visão epistemológica, não se coaduna com a forma como os currículos oficiais se organizam, em torno de disciplinas ou área disciplinares. No entanto, fornecem conceitos que poderão *iluminar* os processos educativos. Pode ser uma forma de “desocultar” o currículo.

² De realçar que a hermenêutica, no sentido moderno, destaca a possibilidade da existência de uma multiplicidade de interpretações e significados, em contraste com a suposta existência de um significado único e determinado (Silva, 2000, p. 42).

-O currículo *oculto*

A noção de currículo *oculto* não constitui, propriamente, uma teoria. No entanto, esse conceito integrou de forma implícita algumas das primeiras teorizações críticas do currículo. Foi o caso das análises de Bowles e Gintis sobre a sociedade capitalista americana; de Althusser e a noção de *ideologia*; Bernstein e o conceito de *códigos de classe* (Silva, 2000).

No entanto, o conceito é originário de um campo mais conservador da sociologia funcionalista. Considera-se que foi usado pela primeira vez por Philip Jackson, em 1968, no livro *Life in Classrooms* e desenvolvido, posteriormente, por Robert Dreeben, num livro intitulado *On What is learned in school*. Estes autores associavam o currículo *oculto* a questões funcionais: a organização da sala de aula e a situação de ensino (as relações de autoridade, a organização espacial, a distribuição do tempo, os padrões de recompensa/castigo) e não ao que os conteúdos *explícitos* podem ensinar, de forma *implícita* (Silva, 2000, pp. 81-82).

Adoptando uma definição de currículo *oculto* como todos os aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial/explicito, contribuem de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes, encontramos divergências entre as análises críticas e a *sociologia funcionalista*.

Para a *sociologia funcionalista*, os comportamentos ensinados através do currículo *oculto* eram necessários para o bom funcionamento da sociedade e, portanto, *desejáveis*. Ao contrário, as teorias críticas consideravam que as atitudes e comportamentos transmitidos através do currículo *oculto* eram *indesejáveis*, distorciam os genuínos objectivos da educação, na medida em que moldavam as crianças e jovens à aceitação das estruturas da sociedade capitalista.

De forma muito sumária, pode afirmar-se que uma análise crítica do conceito de currículo *oculto* permite tomar consciência de alguma coisa que até então estava “oculta” para a nossa consciência, residindo grande parte da sua eficácia nessa sua natureza “oculta”.

O que está implícito na noção de currículo oculto é a noção de que se conseguirmos desocultá-lo, tornar-se-á menos eficaz, deixará de ter os efeitos que tem pela única razão de ser oculto. Supostamente, é essa consciência que vai permitir alguma possibilidade de mudança (Silva, 2000, p.84).

O conceito de currículo *oculto* desempenhou um papel importante no desenvolvimento de uma perspectiva crítica sobre o currículo, na medida em que condensava uma preocupação sociológica com os processos *invisíveis*, *ocultos* à compreensão comum da vida quotidiana, constituindo-se, também, como instrumento de “desocultação” da *opacidade da vida quotidiana da sala de aula*.

O conceito tem vindo, progressivamente, a ser abandonado quer nas análises quer no discurso educacional. A trivialização do conceito e a ênfase nas condições estruturais do currículo *oculto*, colocada pelos funcionalistas, em detrimento de uma análise que integrasse a complexidade das relações sociais que interagem no espaço escolar, pode ter contribuído para o abandono do conceito pela teorização crítica do currículo.

3.2.2.-A afirmação das teorias críticas

-Currículo / poder

Nos EUA, o início da crítica “neomarxista” às teorias tradicionais e ao papel ideológico do currículo surge associada à obra de Michael Apple.

Apple tomou como ponto de partida os elementos centrais da crítica marxista da sociedade e integrou na sua análise conceitos já introduzidos por Bernstein e Bourdieu, Gramsci e Michael Young, como os de *reprodução cultural*, *reprodução social*, *hegemonia* e desenvolveu uma análise crítica (política) do currículo, centrando-se no binómio *currículo / poder*.

Apple desviou-se das visões mecanicistas e deterministas desenvolvidas por autores da linha marxista, fazendo intervir a *mediação e a acção humanas*. Apple, desenvolveu uma *visão estruturalista e relacional* do currículo. Considera que o currículo se relaciona com as estruturas económicas e sociais de uma maneira geral e, como tal, não é um corpo *neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos*. O conhecimento corporizado no currículo é um conhecimento particular, resultante de um processo de selecção que reflecte os interesses particulares dos *grupos dominantes* (Silva, 2000, p. 47). Dentro desta perspectiva, é muito importante indagar as formas de legitimação de um conhecimento em detrimento de outros.

Ao contrário dos modelos técnicos que se centravam na questão do *como* organizar o currículo, no postulado de Apple a questão é *por quê este conhecimento e não outros?*:

para evitar que esse “por que” seja respondido simplesmente por critérios de verdade e falsidade, é extremamente importante perguntar: “trata-se do conhecimento de quem?”. Que interesses guiaram a selecção desse conhecimento particular? Quais são as relações de poder envolvidas no processo de selecção que resultou nesse currículo particular? (In Silva, 2000, p. 47).

Relativamente ao papel do currículo no processo de *reprodução cultural e social*, Apple tenta fazer uma síntese de abordagens anteriores reconhecendo que quer o currículo *oculto*- as relações sociais que se desenvolvem na escola -, quer o currículo “oficial”, explícito, contribuem para a *reprodução cultural e social*, uma ideia que se aproxima de Bourdieu e Passeron.

Na linha da sociologia crítica, Apple coloca a ênfase no papel da escola como *distribuidora do conhecimento oficial*, mas afirma, também, que paralelamente a escola produz um *conhecimento técnico*. Esta designação abrange um tipo de conhecimento que reflecte *o funcionamento da sociedade capitalista*, um conhecimento que é visto como “prestigante”, em detrimento de outras formas de conhecimento. Este, será, na opinião de Apple, mais um dos mecanismos de *reprodução cultural e social*. No entanto, Apple, adopta uma postura optimista quando afirma que a *reprodução social e cultural* não é um processo tranquilo nem adquirido nem uma questão de

imposição/aceitação. Pelo contrário, é o *carácter conflitual que caracteriza um campo cultural como [é] o do currículo. Como uma luta em torno de valores, significados e propósitos sociais, o campo social e cultural é feito não apenas de imposição e domínio, mas também de resistência e oposição* (Silva, 2000, p. 49).

Em suma, na perspectiva de Apple, para se compreender e transformar o currículo é fundamental questioná-lo nas suas relações com o *poder*, associado a conhecimento como construção social, na linha de Foucault. Ao enfatizar o binómio *currículo/poder*, Apple deu um importante contributo para “politizar” a teorização sobre o currículo.

-O currículo como *política cultural*

Nos EUA, destaca-se, ainda, Giroux como um dos autores que contribuiu para o desenvolvimento da teorização crítica do currículo.

Tal como os autores já referidos, a crítica de Giroux, com maior visibilidade nos anos 80, mais que explicitar uma nova proposta de currículo, pretendia reagir às perspectivas empíricas e técnicas sobre currículo, então dominantes.

Servindo-se de conceitos desenvolvidos por autores da *Escola de Frankfurt* (Adorno, Horkheimer, Marcuse), Giroux ataca a racionalidade técnica e utilitária, bem como o positivismo das perspectivas dominantes sobre currículo. Segundo Giroux, as perspectivas tradicionais, centradas em critérios de eficiência e racionalidade, descuravam *o carácter histórico, ético e político das acções humanas e sociais*. Consequentemente, *as teorias tradicionais do currículo, assim como o próprio currículo, [contribuíam] para a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais* (Silva, 2003, pp. 51-52).

Giroux desenvolveu uma teoria crítica, alternativa ao pessimismo e imobilismo sugeridos pelas teorias da reprodução, centrando-se no conceito de *resistência*. Inspirado na pesquisa do sociólogo inglês Paul Willis, junto de jovens da classe operária, Giroux propunha uma *pedagogia da possibilidade*, que acreditava poder canalizar o potencial de *resistência* de professores e alunos no desenvolvimento de uma pedagogia e de um currículo, de conteúdo claramente político e crítico das crenças e da arrumação social dominante. Giroux desenvolveu uma concepção *emancipadora e libertadora*, lida à luz de três noções: *esfera pública, intelectual transformador, voz*.

Partindo do conceito de *esfera pública* de Habermas, Giroux (In Silva, 2003) argumenta que a escola e o currículo devem funcionar como *esfera pública democrática*, ou seja devem ser locais onde os alunos exercitam os hábitos democráticos da discussão, da participação e do questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social. Por sua vez o professor é visto como *intelectual transformador*, uma pessoa envolvida activamente, questionando e criticando, ao

serviço do processo de *emancipação e libertação*. Em torno do conceito de *voz*, Giroux concede um papel activo à participação dos estudantes na contestação das relações de poder .

Em suma, Giroux vê a pedagogia e o currículo à luz da noção de *política cultural*. O currículo envolve a *construção de significados e valores culturais*, não está envolvido apenas com a construção de *factos* e conhecimentos *objectivos*. É um local onde se produzem e se criam significados sociais. Esses significados não se situam apenas ao nível da consciência pessoal ou individual, mas ligam-se a relações sociais de poder e a desigualdades. São significados que geram conflitualidade do tipo imposição/ contestação.

-O currículo como *construção social*

Considera-se que o livro *Knowledge and Control* (1971), organizado por Michael Young esteve na origem da crítica, em Inglaterra, e do movimento que ficou conhecido como *A Nova Sociologia da Educação* (NSE).

Enquanto nos EUA, a crítica tinha como referência as perspectivas tradicionais sobre o currículo, na Inglaterra a referência era a “antiga” *Sociologia da Educação*. Essa Sociologia tinha por tradição concentrar a sua atenção exclusivamente nos resultados desiguais produzidos pelo sistema educacional, incidindo, a sua pesquisa, no fracasso escolar dos alunos das classes operárias. Ora a crítica da NSE incidia, precisamente, neste carácter meramente *aritmético* da antiga sociologia, que desvalorizava o questionamento da natureza do conhecimento escolar ou do papel do próprio currículo na produção das desigualdades.

O programa da NSE, formulado por M. Young, tinha como ponto de partida o desenvolvimento de uma *sociologia do conhecimento*. Segundo esta visão, a tarefa da *sociologia do conhecimento* consistiria em destacar o carácter socialmente construído das formas de consciência e de conhecimento, tal como o seu estreito relacionamento com as estruturas sociais, institucionais e económicas. De realçar que os contributos das teorias educacionais, da epistemologia do conhecimento e da psicologia da aprendizagem, são postas em causa. A elaboração de uma proposta alternativa de currículo, não integra as preocupações da NSE. Interessa-lhe, sim, elaborar uma crítica sociológica e histórica dos currículos existentes.

A NSE via *o conhecimento escolar e o currículo como invenções sociais, como o resultado de um processo envolvendo conflitos e disputas em torno de que conhecimentos deviam fazer parte do currículo*. Portanto, o olhar sobre o currículo orientava-se pelas questões: *por quê esta disciplina e não outra? por quê este tópico?; por quê esta organização? quais os valores e os interesses sociais envolvidos nesse processo?* (Silva, 2000, p.69)

Em suma, a questão básica para a NSE era a das relações entre *currículo e poder*, entre *organização do conhecimento e a distribuição do poder*, já avançada por Apple.

A perspectiva *estruturalista* de Young não era partilhada por todos os autores que participaram deste movimento. Geoffrey Esland e Nell Keddie, por exemplo seguiram uma perspectiva de tradição fenomenológica.

Esland atacava a visão *objectivista* do conhecimento subjacente às perspectivas tradicionais de currículo. Do seu ponto de vista, a organização do conhecimento em *zonas* que correspondem a diferentes objectos (disciplinas e matérias) ignorava *a intencionalidade e a expressividade da acção humana e todo o complexo processo de negociação intersubjectiva dos significados* (Silva, 2000, p. 71)

Na linha da *sociologia fenomenológica*, Esland concentrava-se na forma como o conhecimento é construído *intersubjectivamente* na interacção entre professor e alunos, na sala de aula. Assim, na sua perspectiva, qualquer mudança curricular deveria passar por um processo de interpretação e negociação em torno dos significados, das *visões do mundo*, em que estão envolvidos professores e alunos na sala de aula. Os estudos de base empírica desenvolvidos por Esland sugeriram que o conhecimento prévio que os professores têm dos alunos determina a forma como os tratam. A capacidade intelectual dos alunos, avaliada pelos professores seria, tendencialmente, determinada pela “rotulação” que os professores faziam deles e, em grande parte, induzida pela classe social de que eram oriundos os alunos.

A NSE que exerceu grande influência até ao início da década de oitenta, foi dando lugar a perspectivas mais ecléticas que misturavam análises sociológicas com teorizações do âmbito da pedagogia. Por seu lado, a teorização crítica concentrada em torno da NSE foi-se diluindo numa variedade de perspectivas analíticas e teóricas como o *feminismo*, *estudos sobre o género*, *raça e etnia*, *estudos culturais*, *pós-modernismo* e *pós-estruturalismo* (Silva, 2000).

Segundo o mesmo autor, o contexto social de reforma educacional e de democratização da educação que constituíram a fonte de inspiração da NSE, alterou-se com o triunfo das políticas neoliberais de Ronald Reagan, nos EUA e de Margareth Thatcher, no Reino Unido.

O currículo: *Códigos e reprodução cultural*

A obra de Basil Bernstein ocupou uma posição muito importante no contexto da sociologia crítica da educação que se desenvolveu em Inglaterra, a partir dos anos 70. Essa posição é mais visível a partir da publicação da colectânea de ensaios *Class, Codes and Control* (1975).

Bernstein não tinha como preocupação central o “conteúdo” do currículo. A sua preocupação centrava-se nas relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimento que constituem o currículo, e as suas relações com *o poder e o controlo*. Bernstein distinguia dois tipos de organização estrutural de currículo: *o currículo tipo colecção* e *o currículo integrado*. No primeiro, as áreas e campos de conhecimento estão isolados, não existindo permeabilidade entre as diferentes áreas do conhecimento. No segundo, as distinções entre as diferentes áreas de conhecimento são menos nítidas, menos marcadas e a organização do currículo obedece a um princípio abrangente, aglutinador, ao qual se subordinam todas as áreas que o compõem.

Aplicando o termo de *classificação*³ introduzido por Bernstein, um currículo marcadamente organizado em torno de disciplinas académicas tradicionais, seria *fortemente classificado*. Um currículo interdisciplinar seria, em contrapartida, *fracamente classificado*.

Na sua análise crítica do currículo, Bernstein integrou as vertentes da pedagogia e da avaliação. O aluno pode ter maior ou menor controlo sobre o ritmo da transmissão, os objectivos a serem atingidos podem ser mais ou menos explícitos, a divisão do espaço pode ser mais ou menos rígida, os critérios de avaliação podem ser mais ou menos explícitos. Segundo Bernstein, uma aula orientada segundo métodos tradicionais, expositivos, terá um *forte enquadramento*; uma aula centrada no aluno, será *fracamente enquadrada*.

Na acepção de Bernstein, é nestes dois campos (organização e desenvolvimento curricular) que se exerce o *poder e o controlo*⁴. A tomada de decisão em relação à organização do currículo é uma expressão de *poder*. A forma de *transmissão* é expressão do *controlo* (controlo do enquadramento, do ritmo, tempo, espaço de transmissão). No entanto, a questão crucial para Bernstein girava em torno do *código* ou seja a *gramática de classe*.

³ O termo *classificação* é usado por Bernstein para designar o maior ou menor grau de isolamento e separação entre as diversas áreas de conhecimento que constituem o currículo (Silva, 2000, p. 75).

⁴ As noções de *poder* e de *controlo* de Bernstein diferem de outras perspectivas críticas sobre currículo, nomeadamente as marxistas. Para Bernstein, o *poder* não é algo que distorce o currículo ou a pedagogia, o que implicaria vislumbrar uma situação de *não-poder*. Trata-se, simplesmente, de diferentes princípios de *poder e controlo* (Ibidem).

O código é a gramática implícita e diferencialmente adquirida pelas pessoas das diferentes classes- uma gramática que lhes permite distinguir entre diferentes contextos, distinguir quais são os significados relevantes em cada contexto e como expressar publicamente esses significados nos contextos respectivos. O código (...) faz a ligação entre as estruturas macrosociológicas da classe social, a consciência individual e as interações sociais do nível microsociológico (Silva, 2000, p.77).

A posição ocupada na divisão social determina o tipo de *código* aprendido. Este, por sua vez determina a consciência da pessoa, o que ela pensa e, portanto, os significados que ela realiza ou produz na interação social. Bernstein distingue dois tipos de códigos: o *código elaborado* e o *código restrito*. O *código* aprende-se em diversas instâncias sociais, nomeadamente no seio familiar e na escola, sempre de forma implícita, ou seja vivenciando as estruturas sociais em que o *código* se expressa. No caso da educação, essas estruturas expressam-se através do *currículo, da pedagogia e da avaliação*. No que diz respeito ao currículo, o *código* não é aprendido através dos conteúdos explícitos das várias disciplinas, mas através da maior ou menor *classificação* do currículo ou do maior ou menor *enquadramento*. É, pois, a estrutura do currículo ou da pedagogia que determina as modalidades de *código* que serão aprendidas (Ibidem, p. 79).

Bernstein insurgia-se contra o pensamento educacional *progressista* e o papel das orientações pedagógicas centradas nas crianças, a ele associadas. Na sua opinião, essas metodologias apenas mudavam os princípios de *poder e controlo* no interior do currículo, deixando intactos os princípios de *poder* da divisão social.

As pesquisas de Bernstein estiveram associadas às reformas educativas dos anos 60. Procurava-se, por um lado, encontrar respostas para o insucesso escolar das crianças, nomeadamente das que provinham da classe operária e, por outro, diminuir a tradicional diferenciação de vias curriculares em ensino académico e ensino de carácter mais profissionalizante.

Em Portugal, as reformas educativas caminharam neste sentido, apenas nos meados dos anos 70, acompanhando o alargamento da escolaridade obrigatória e democratização do país.

3.3.-As teorias pós-críticas

A partir dos anos 90, a teorização sobre currículo tem integrado os contributos dos autores da teoria crítica já discutidos, para os estudos de género, os estudos ambientais, a psicanálise, os estudos de raça e os estudos culturais, estabelecendo-se um diálogo, por vezes controverso, entre “neos” e “pós”.

A “aparente” oposição entre as teorias críticas e as teorias pós-críticas tem sido fundada em divergências nos seguintes aspectos (Silva, 2000, PP 149-150:

- uma análise *fundamentada numa economia política do poder ou uma teorização baseada em formas textuais e discursivas de análise;*
- uma análise *materialista(no sentido marxista) ou uma análise textualista.*
- a *determinação económica ou a construção discursiva;*
- a *relevância do conceito de ideologia ou de discurso.*

Efectivamente, a teorização pós-crítica ao questionar alguns dos pressupostos das teorias críticas do currículo introduziu elementos de tensão na própria teorização crítica. No entanto, o prefixo “pós” não é sinónimo de superação ou de anulação. Ambas as teorias se combinam no sentido de ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de *poder e controlo*, nos tornamos naquilo que somos. Ambas acentuam, de diferentes formas, que o currículo *é uma questão de saber, identidade e poder* (Silva, 2000).

Nesta linha, problematizam as abordagens pedagógicas ditas “progressistas”, centradas na individualidade específica do aprendente. Clarificaram e alargam a compreensão dos processos de *dominação*. A análise da dinâmica de *poder* envolvida nas *relações de género, etnia, raça e sexualidade* fornece um *mapa* mais complexo das relações sociais de dominação do que aquele que as teorias críticas tinham fornecido, ao acentuarem, quase exclusivamente, a classe social.

O conceito de política é, também, alargado. O pós-estruturalismo, nomeadamente com Foucault, ao deslocar a questão da *verdade* para *aquilo que é considerado verdade*, tornou o campo social mais *politizado*:

A ciência e o conhecimento , longe de serem o outro do poder , são também campos de luta em torno da verdade (Silva 2000, p. 151).

Num quadro de análise pós-crítica o currículo pode ser *tudo*, inclusive incluir os conceitos das teorias técnicas, pois ele é, essencialmente, *aquilo que dele se faz*. A *imaginação* é livre para o pensar através de *metáforas*, concebê-lo a partir de *outras formas*, é visto de uma pluralidade de

perspectivas que não se restringem àquelas que foram legadas pelas categorias tradicionais (Ibidem, p. 152).

As teorias críticas tinham introduzido a ideia de currículo como *espaço de poder, território político*. Desenvolveram, também a ideia de que a formação da consciência –dominante ou dominada- é determinada pela *gramática do currículo*. Introduziram, também, a concepção de currículo como *construção social*, como resultado de um processo histórico. Dentro desta noção a pergunta essencial deixou de ser *que conhecimentos são válidos?*, e passa a ser *que conhecimentos são considerados válidos?*.

As teorias pós-críticas ampliaram e, ao mesmo tempo modificaram estes conceitos. Por exemplo, continuam a dar ênfase às relações de *poder* na compreensão do currículo. No entanto, o poder torna-se *descentrado*; está espalhado por toda a rede social; transforma-se mas não desaparece: *o conhecimento não é exterior ao poder, (...) não se opõe ao poder; (...) não é aquilo que põe em [causa] o poder: o conhecimento é parte inerente do poder*(Ibidem, p. 153).

Como já foi referido, as teorias pós-críticas também não limitam a análise do *poder* ao campo das relações económicas capitalistas. O *mapa do poder* é alargado aos processos de dominação centrados na *raça, na etnia, no género e na sexualidade*.

As teorias críticas conseguiram manter uma noção de certo modo “realista” do currículo, ao defender que a sociedade e o currículo seriam *emancipados e libertados* se as relações de poder inerentes ao capitalismo fossem anuladas e se, simultaneamente, um conhecimento supostamente distorcido fosse eliminando. O pós- modernismo, por seu lado, enfatizando a linguagem e os *processos de significação*, *faz depender todo o conhecimento da significação e esta, por sua vez, depende das relações de poder. Não há conhecimento fora desses processos* (Ibidem, p. 154).

Rejeitam a hipótese de uma *consciência coerente, centrada, unitária*. Aliás, rejeitam a própria noção de consciência, dentro de uma conotação racionalista e cartesiana. Adoptando uma postura céptica, as teorias pós-críticas, negam a possibilidade de um processo de *libertação* que torne possível a *emergência de um eu livre e autónomo*. Esta atitude de desconfiança e de permanente “desconstrução” estende-se a variados conceitos como *emancipação, autonomia* que supõem uma essência subjectiva.

Em conclusão, as teorias críticas e pós-críticas introduziram visões de currículo que vão muito para além dos significados legados pelas teorias tradicionais. Às várias acepções de currículo trazidas por ambas parece, no entanto, estar subjacente a ideia de currículo como *território político* onde se discutem as relações de *poder* e de identidade, não se podendo negar o contributo das suas propostas para chamar a atenção sobre a importância de um olhar *desconstrucionista* sobre o currículo. Todavia, no contexto da escola actual, seria importante que à luz de um conjunto coerente de ideias fossem apresentadas propostas concretas e “realistas”, não perdendo de vista as diferentes

identidades e individualidades e o poder do conhecimento como instrumento de efectiva libertação, emancipação e autonomização.

4-Que currículos temos?

Na década de 90 do século XX, o debate curricular ganhou visibilidade em torno da articulação do binómio *currículo nacional /currículo de escola*, acompanhada pela introdução de reformas na *gestão do currículo*.

Em Portugal, o alargamento da escolaridade obrigatória de seis para nove anos, a partir de 1986, e a maior visibilidade dos efeitos da massificação trouxeram de novo para o centro do debate *o currículo que temos e as práticas curriculares e de gestão curricular que desenvolvemos*. Mais recentemente, o debate em torno do currículo tem-se alargado a questões como a *da diferenciação, entendida como expressão dialéctica de necessidades sociais novas face à escola e ao seu currículo* (Roldão, 2003, p.13). A Nova Lei de Bases de Educação, em discussão na Assembleia da República, orienta-se por um princípio de diversificação curricular.

Portugal, país de tradição centralizadora a nível curricular, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei n.º 46/ 86 de 14 de Outubro) ainda em vigor, introduz um conjunto de princípios organizativos do sistema educativo, baseados numa concepção mais aberta e abrangente de currículo e orientados para a promoção de práticas de gestão curricular mais flexíveis e adequadas a cada contexto. Com efeito, de acordo com o art.º 3.º da LBSE, o sistema educativo, deve:

- Assegurar o direito à diferença; descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, adaptando-as às realidades e envolvendo a participação das comunidades;
- Contribuir para a correcção das assimetrias de desenvolvimento regional e local, favorecendo a igualdade no acesso ao benefício da educação, da cultura e da ciência;
- Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através de estruturas e processos de participação na definição das políticas educativas e na administração e gestão do sistema escola (Decreto-Lei n.º 46/ 86 de 14 de Outubro).

A *Reorganização Curricular do Ensino Básico*, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001 representou uma mudança significativa na formulação das orientações curriculares, a nível nacional: de uma abordagem compartimentada por disciplina e por ano de escolaridade, baseada em tópicos a ensinar e indicações metodológicas, para uma abordagem por competências a desenvolver e tipos de experiências a proporcionar a todos os alunos, ao nível do Ensino Básico como um todo e por área disciplinar e por ciclo (Abrantes, 2001).

A preocupação com a articulação transdisciplinar e interdisciplinar ao nível de conteúdos e actividades ganha “novo alento” com a introdução de espaços e tempos destinados a novas “áreas curriculares não disciplinares”, como *Área de Projecto*, *Estudo Acompanhado* e *Formação Cívica* de natureza transversal às várias disciplinas e integradora de diversos saberes. Não se trata, no entanto, de remeter para estas áreas a abordagem de temas transversais ou o desenvolvimento de actividades interdisciplinares, reforçando o isolamento disciplinar. Nas palavras de Paulo Abrantes (2001, p. 8) trata-se de *assumir que a escola não é uma soma de aulas de várias disciplinas totalmente separadas umas das outras mas sim um espaço de educação para a cidadania, e que o currículo não é uma soma de matérias a ensinar mas sim um projecto de realização de aprendizagem e de desenvolvimento de competências que deve proporcionar aos alunos experiências significativas de um modo coerente articulado entre as suas diversas componentes.*

Em Inglaterra, país de tradição descentralizadora a nível curricular, instituiu em 1988 um *Currículo Nacional*, entendido como um documento de referência para professores, alunos, pais, empregadores e para a comunidade em geral sobre os conhecimentos, capacidades e competências que se espera que a escola forneça aos jovens tendo em vista o desenvolvimento harmonioso do indivíduo e a sua inserção social e profissional.

O *Currículo Nacional*, define o que os alunos devem estudar, o que devem aprender e o perfil a atingir no final de cada ciclo e no final da escolaridade obrigatória. Assim, define centralmente um núcleo comum de conhecimentos, capacidades e competências que se deseja todos os alunos adquiram no final de cada ciclo e até ao final da escolaridade obrigatória, encarada como um todo, e o que avaliar e como avaliar. A abordagem curricular por competências que cabe à escola desenvolver visa combater o insucesso escolar, assegurando que os alunos tenham oportunidade de aprender “melhor” e de forma mais significativa, independentemente das dificuldades a nível individual e de aprendizagem e tendo em consideração o contexto específico da escola e do meio local.

A partir de 2002 o *Currículo Nacional* introduziu a educação para a cidadania no currículo do ensino secundário como área transversal e fundamental para a promoção, junto dos jovens, de uma melhor compreensão dos papéis a desempenhar como cidadãos responsáveis numa democracia moderna.

Em França, país por tradição extremamente centralizado a nível curricular, tem vindo a introduzir, desde 1982, processos de autonomização transferindo para as colectividades territoriais (regiões, departamentos e comunas) poderes ao nível da gestão curricular.

A partir de 1985, o *Colégio* e o *Liceu* ganharam autonomia pedagógica e educativa traduzida na elaboração de um projecto educativo que, tomando como referência as orientações curriculares definidas a nível nacional, as adapta às características da população escolar e do meio sociocultural e económico.

A frequência da escolaridade obrigatória, deve fornecer aos alunos os elementos e instrumentos considerados fundamentais do *saber* e do *saber-fazer*: a expressão oral e escrita, a leitura e matemática. Deve, ainda promover o desenvolvimento harmonioso do aluno nos vários domínios (intelectual e cognitivo, motor, físico e artístico), contribuir para a compreensão do mundo contemporâneo, a sua inserção na sociedade e no mundo do trabalho de forma responsável.

O *Currículo Nacional*, organiza-se em torno de um conjunto de disciplinas e/ou áreas disciplinares articuladas vertical e horizontalmente entre si de forma a que de acordo com as finalidades e “objectivos comportamentais observáveis” e o apoio de recursos didácticos se mobilizem os conteúdos e os saberes metodológicos necessários à progressão para o ciclo seguinte. Trata-se de uma abordagem centrada nos saberes disciplinares, apoiada em pedagogias “transmissíveis” e por objectivos, ao contrário das propostas de abordagem curricular por competências, vigentes nos sistemas educativos português e inglês.

Da breve síntese sobre os princípios orientadores da organização curricular em vigor em Portugal, Inglaterra e França, podemos destacar que nos currículos destes três países se segue a organização dos saberes curriculares em disciplinas e/ou áreas disciplinares, vertidas em programas que incluem os conteúdos, finalidades, objectivos gerais e/ou competências essenciais, orientações metodológicas e experiências de aprendizagem, articulados entre si de forma a proporcionar uma progressão sequencial ao longo dos ciclos que constituem a escolaridade obrigatória, procurando equilibrar de diferentes formas as três fontes do currículo identificadas por Tyler (1950): o *saber*, o *aluno* e a *sociedade*, convergindo com o diagnóstico que Roldão (2003, p. 44) faz dos currículos actuais:

(...) conjunto de aprendizagens reconhecidas socialmente necessárias a uma dada sociedade para se manter e desenvolver e aos indivíduos para nela se integrarem, numa dada época e contexto comuns a todos os alunos, quaisquer que sejam as concepções pedagógica ou políticas que o influenciam, qualquer que seja o tipo de conteúdo curricular que se privilegia.

Como é frequente acontecer, a grande dificuldade que enfrenta qualquer reforma curricular é encontrar uma coerência entre as propostas apresentadas e a sua implementação deixada muitas vezes ao acaso das escolhas individuais e dos projectos das escolas (Perrenoud, 2001). Ora, produzir textos legislativos e programas será insuficiente para produzir qualquer mudança se não forem acompanhados pela formação daqueles que os aplicam- os professores. Se tal não acontecer,

corre-se o risco de substituindo as palavras, manter as práticas. Neste sentido, têm surgido propostas de experiências de ensino que partem da preocupação de promover um trabalho do professor dirigido para o desenvolvimento de competências nos alunos. Citem-se, especialmente, Félix (1998), Roldão (1999), Barreira & Moreira (2004) e Alves (no prelo).

É de práticas e paradigmas educacionais a elas subjacentes que trataremos no capítulo seguinte.

Capítulo II

Como se aprende

1-Teorias do conhecimento e da aprendizagem

Ao longo dos tempos, a Psicologia da Educação tem dado contributos relevantes quer na elaboração de teorias que fundamentam a investigação educacional quer na fundamentação das práticas pedagógicas.⁵ A Psicologia da Educação pode actuar em duas dimensões: na compreensão dos processos intelectuais utilizados pelas crianças e adolescentes quando operam com o conhecimento e, conseqüentemente sobre os modos como os destinatários (os alunos) agem e nas estratégias a implementar para uma acção educativa adequada (no sentido de orientar as suas potencialidades de crescimento e de desenvolvimento).

Dentre as várias teorias sobre o conhecimento e a aprendizagem elaboradas na última metade do século XX, as teorias cognitivistas de Piaget e de Bruner têm sido, talvez, as que maior influência têm exercido na educação e no ensino.

Para Piaget (1967,1969,1972) o desenvolvimento intelectual, à semelhança do desenvolvimento biológico, processa-se numa reorganização das estruturas cognitivas construídas pela acção do sujeito em interacção com o seu ambiente, para a ele se adaptar. O conhecimento resulta de um processo de construção que nasce dos intercâmbios entre o sujeito e o objecto. O conhecimento nunca é uma cópia da realidade por parte do sujeito nem marginal às características do objecto, mas sim o resultado da interacção entre sujeito e objecto. Portanto, conhecer implica actuar sobre a realidade de maneira activa e transformadora. O indivíduo ao longo do seu desenvolvimento vai construindo, em interacção com os objectos, *estruturas* ou *esquemas* de acção que respeitam certas características e que lhe permitem repetir a mesma acção ou aplicá-la a novos objectos. O nível de competência intelectual de uma pessoa, num determinado momento do seu desenvolvimento, dependerá da natureza e do número de *esquemas* de acção que possui.

Dentro desta perspectiva, o processo de desenvolvimento cognitivo, desde o nascimento até à adolescência, define-se como uma sucessão de estádios universais, sequenciais e invariantes. Assim, Piaget descreve quatro estádios do desenvolvimento intelectual (In Ribeiro, 1990, pp. 60-62):

- O *estádio sensorio-motor*- dos 0 aos 2 anos
- o *estádio pré.operatório* (dos 2 aos 7/8 anos);
- o *estádio das operações concretas* (dos 7 aos 11 anos);
- o *estádio das operações formais* (dos 12 aos 16 anos)

⁵ A etimologia da palavra educar (do latim *educare*) implica orientar a acção e os comportamentos dos destinatários da acção educativa. Educar é ajudar a desenvolver e a adquirir capacidades que permitam actuar e interagir com os outros e com o ambiente de maneira construtiva.

Tendo em consideração o âmbito deste trabalho, debruçamo-nos apenas na descrição dos três últimos estádios.

O *estádio pré-operatório* pode designar-se de um estágio “activo”. A actividade mental da criança consiste sobretudo em estabelecer relações entre a experiência e a acção, manipulando o mundo através desta última. Nesta manipulação da realidade, ela utiliza essencialmente a intuição.

No *estádio operatório*, a criança adquire a capacidade “operatória”, distinguindo-se da anterior pela aquisição da noção de “reversibilidade” e pela capacidade de interiorizar uma acção. No entanto, a sua capacidade de pensar está ainda limitada às coisas concretas, reais.

No *estádio das operações formais* ou do pensamento *abstracto*, o adolescente será capaz de operar ao nível das hipóteses, pensar em variáveis possíveis e deduzir relações. Neste estágio, o adolescente é capaz de dar expressão formal às ideias concretas que anteriormente guiavam a sua acção.

Quatro factores são responsáveis pela construção progressiva do conhecimento: a maturidade orgânica, a experiência com os objectos, a experiência e a interacção com outras pessoas e o mecanismo de *equilibração* (In Coll et al., 1999). Este último é um factor decisivo no processo, pois coordena e regula a influência dos três primeiros.

Como funciona, então, o mecanismo de *equilibração*? O sujeito em interacção com o meio ambiente aplica determinados *esquemas* de acção aos objectos, no sentido de os compreender e interpretar (*assimilação*) ajustando os seus “*esquemas*” às características do objecto (*acomodação*). O *equilíbrio*, mais ou menos estável, entre a *assimilação* e a *acomodação*, permite que o indivíduo interprete o objecto e actue sobre ele, ou seja possibilita o conhecimento.

Por vezes o equilíbrio entre assimilação e acomodação é perturbado, criando-se um conflito cognitivo, sendo necessário rever e transformar os *esquemas* iniciais para encontrar um novo *equilíbrio* na relação entre sujeito e objecto. Ou seja, o sujeito constrói, em todos os níveis, *teorias* para dar sentido às suas experiências. À medida que a experiência se alarga e novas questões se lhe colocam há que construir novas *teorias*. É deste processo dinâmico de *equilíbrios progressivos* que resulta o desenvolvimento cognitivo. Quando as situações apresentadas ao sujeito são demasiado discrepantes dos seus *esquemas*, o *equilíbrio* fica comprometido.

A teoria do desenvolvimento cognitivo proposta por Piaget e a relação que estabelece com factores de natureza biológica, tem merecido algumas críticas (ver por exemplo Coll et al., 1999). Estes autores questionam esta teoria designadamente por considerarem que atribui um papel secundário às interacções pessoais e às práticas educativas como factores de desenvolvimento cognitivo.

As investigações mais recentes têm, efectivamente, demonstrado que as estruturas cognitivas identificadas por Piaget podem não surgir nas idades por ele definidas, e que os estádios

não são invariantes nem rigidamente sequenciais, isto é cada indivíduo pode apresentar oscilações no nível de pensamento de acordo com os contextos, havendo exemplos de respostas de crianças a um nível mais sofisticado do que as de alguns adultos, em tarefas específicas. O próprio Piaget (1972) reconheceu a variância dos estádios de desenvolvimento, considerando-os apenas referências conceptuais. Reconheceu, ainda que alguns indivíduos poderão nunca atingir níveis de raciocínio mais elaborados, fazendo derivar essas oscilações do meio social, da região onde se habita e, ainda da *qualidade e da frequência da experiência* (Ribeiro, 1990, p. 66).

No seu livro *O Processo da Educação* (1977, p. 55), Bruner afirma que *o desenvolvimento intelectual da criança não é uma sequência regular e infalível de acontecimentos; reage também às influências do ambiente, nomeadamente ao ambiente escola.*

Nesta linha de pensamento, qualquer disciplina pode ser ensinada de forma eficaz independentemente da idade do aluno, bastando, para tal, que as ideias sejam apresentadas de acordo com as formas de pensar das crianças e dos adolescentes. A apresentação de noções básicas desde cedo facilitará a sua captação a níveis de complexidade superior e a sua integração em aprendizagens subsequentes. O desenvolvimento pode, inclusive, ser acelerado se se proporcionar aos alunos desafios que os entusiasmam a avançar. Segundo Bruner (1977, pp. 61-62) o acto de aprendizagem integra três processos quase simultâneos:

-A *aquisição* da nova informação- muitas vezes oposta a ou substituindo a que foi adquirida implícita ou explicitamente;

-a *transformação*- que consiste no processo de manipulação do conhecimento para o adaptar a novas situações. Este aspecto da aprendizagem prende-se com as formas de tratamento de informação de maneira a permitir ir para além da informação imediata;

-a *avaliação*- diz respeito à manipulação da informação de forma a adequá-la à tarefa concreta. O modelo de avaliação proposto por Bruner reveste-se de características que se aproximam de um processo de “metacognição” e que deve ser orientado pelo professor.

Todos os actos de aprendizagem incluem os três processos acima referidos. Situações de aprendizagem adequadas aos modos de pensar dos alunos deveriam, na perspectiva de Bruner, orientar as opções curriculares. Abordagens estimulantes do interesse, curiosidade e do prazer de descoberta dos alunos, e desafiadoras ao nível das suas capacidades deveriam orientar as metodologias e a didáctica.

Estas reflexões confluem na proposta de organização do *currículo em espiral*. A ideia central desta proposta é a de que se pode ensinar qualquer matéria, em qualquer idade, de forma honesta, se forem tidos em consideração os modos de pensar dos alunos.

Segundo o princípio do *currículo em espiral*, os programas deviam orientar-se por duas linhas mestras, complementares. A primeira, directamente ligada à selecção de conteúdos, organizados em torno *dos grandes problemas, princípios e valores de relevância social e cultural*. A segunda linha orientadora, relacionada com a abordagem dos conteúdos e que consiste em dar relevo desde o início da escolaridade às noções fundamentais para as quais se remeterá no decurso do ensino, em contextos diversos e sempre em níveis mais complexos. Importará, sobretudo, aproveitar as oportunidades sempre que surjam, de introduzir uma ideia fundamental, de dar a conhecer a estrutura do assunto a estudar e basear *o ensino ulterior nas primeiras reacções*, procurando *criar uma compreensão mais madura e explícita* (Ibidem, p.65). Para esta abordagem, é fundamental atender às metodologias de ensino.

Foram apresentadas de forma sucinta as duas teorias do conhecimento e da aprendizagem que mais têm influenciado a educação. A teoria cognitiva de Piaget, na perspectiva interaccionista, que se apoia em conceitos derivados da biologia (como *adaptação*) e defende que é na interacção entre o sujeito e o seu ambiente que se reformulam as relações entre as *estruturas* conceptuais do sujeito cognitivo e as suas experiências, e na perspectiva desenvolvimentista, que apresenta uma sequência de estádios cognitivos em correlação com várias faixas etárias.

A teoria elaborada por Bruner converge com a de Piaget na abordagem “interaccionista”. Contudo, demarca-se das limitações sugeridas pela teoria dos estádios de desenvolvimento sequenciais e invariantes, aplicados em qualquer disciplina.

Egan (1994), apresenta uma proposta alternativa às anteriores, na medida em que não se centra nas capacidades de pensamento lógico, mas na capacidade humana de imaginar, considerada *a ferramenta de aprendizagem mais potente e enérgica*, nas crianças e jovens. Partindo deste pressuposto, Egan (Ibidem, p. 57) defende que a utilização da estrutura formal do conto e a sua carga afectiva, poderá contribuir para ensinar qualquer conteúdo curricular de forma mais atractiva e mais significativa do ponto de vista pedagógico, a crianças e jovens do ensino básico. Os contos como unidades narrativas com um ritmo próprio, que partem de uma questão inicial que orienta o desenvolvimento de todo o enredo e a sua conclusão, surge como uma excelente ferramenta para *organizar e comunicar significados* de modo eficaz.

Egan (1994, pp.21-26) discute as vantagens, para a prática educativa nos primeiros anos da escolaridade, do enfoque na *actividade intelectual imaginativa vivida*, em detrimento de um processo educativo orientado apenas para as actividades intelectuais lógicas. Do seu ponto de vista, algumas crianças podem, até, ter certas dificuldades para definir determinados conceitos abstractos, mas isto não pode ser explicado à luz dos critérios dos estádios de desenvolvimento intelectual

piagetiano, sob pena de se confundir a capacidade de formular abstrações e a de as utilizar para dar sentido a novos conhecimentos. O autor serve-se do exemplo do livro *O Senhor dos Anéis*, para fundamentar a sua posição. As partes da história mais compreensíveis e absorventes para as crianças são, na sua opinião, as que se prendem com conceitos abstractos como *lealdade e traição, valor e cobardia, honra e egoísmo* e que dão sentido às acções concretas da história. Ao contrário, as partes do livro que despertam menos interesse e são pior compreendidas relacionam-se com descrições concretas de paisagens, por exemplo.

Intimamente ligado a este princípio orientador do processo de ensino, Egan (1994) discute um outro, sustentado na assunção de que o conhecimento do mundo e a experiência se acumulam progressivamente seguindo um percurso *do conhecido para o desconhecido*. Este princípio é questionado à luz da atracção que os guerreiros espaciais, e outras figuras fantásticas exercem sobre as crianças mais pequenas, e que apenas fazem parte do seu *mundo conhecido* na medida em que entram no seu quotidiano através dos livros e da televisão e porque povoam o seu “imaginário” (Ibidem, 27).

A organização do processo de ensino segundo o princípio de *horizontes em expansão*, que obriga a começar pelas experiências concretas das crianças e a progressivamente introduzir linhas de desenvolvimento baseadas em associações de conteúdos é questionável por esquecer o lado afectivo, a *actividade imaginativa* das crianças que possibilita a aprendizagem de qualquer conteúdo ou conceito abstracto, desde que apresentado de forma adequada.

Este pressuposto é utilizado pelo autor para defender a introdução da disciplina de História no ensino primário, contrariando a ideia de que as crianças, nessas idades, não possuem os conceitos abstractos necessários para dar sentido à História. Partindo da observação das crianças e do sentido que dão aos relatos fantásticos, o autor argumenta que as crianças poderão não possuir o conceito lógico de *causalidade*, por exemplo, mas têm o sentido de causalidade que dá unidade aos relatos e às mudanças que neles ocorrem. Por exemplo, as ferramentas conceptuais que dão sentido à história d’*O Senhor dos Anéis* poderão ser utilizadas para dar sentido às lutas pela liberdade levadas a cabo por diversos povos, no passado, face à tirania. Ou seja, do ponto de vista de Egan (1994, p.28), as crianças dispõem de ferramentas conceptuais para aprender os aspectos mais profundos do nosso passado, pois quando chegam à escola trazem alguns conceitos que já utilizaram para dar sentido à sua experiência e ao mundo envolvente. É preciso é conhecer essas ideias e aprofundá-las num novo contexto.

Ao princípio organizador do *conhecido para o desconhecido*, Egan (Ibidem, p.29) opõe o princípio organizador de categorias de factos, situações ou emoções e o estabelecimento de relações entre elas, o que a estrutura narrativa dos contos proporciona. A forma narrativa permite organizar a complexidade do real partindo de formas simples, os *pares opostos* ou *oposições binárias* de

categorias, que vão evoluindo para categorias intermédias de maior complexidade. Por exemplo, as crianças ao aprenderem o contínuo da temperatura, tendem a assimilar primeiro os conceitos opostos *quente* e *frio*. Posteriormente elaboram uma categoria intermédia entre eles e aprendem o conceito de *temperado* e depois uma categoria entre temperado e frio e surge o conceito de *fresco*. O mesmo princípio poderá ser aplicado a outras relações binárias, em qualquer conteúdo disciplinar.

Como se pode, então, *pensar* o ensino de um conteúdo curricular, segundo a forma narrativa do conto?⁶ Primeiro, questionar a relevância do tema de acordo com o interesse que poderá despertar nos alunos e o porquê desse interesse e depois, identificar os aspectos com características para serem explorados do ponto de vista afectivo. Em segundo lugar, *encontrar pares opostos* (conceitos opostos, como por exemplo liberdade e opressão) suficientemente fortes para captar a importância do tema. Em terceiro lugar, organizar o tema segundo a *forma de conto*, o que implica seleccionar o aspecto que de forma mais atractiva permita introduzir os *pares opostos* e, em seguida, escolher o conteúdo “aglutinador” a desenvolver de forma narrativa (poderá ser, por exemplo, o relato da acção de uma personagem relacionada com o tema). De acordo com a estrutura narrativa, seguir-se-à uma *conclusão*, na qual se deverá clarificar qualquer conflito inerente aos *pares opostos*, procurando encontrar categorias intermédias (no fundo procurar compreender as intenções e as acções das personagens num contexto específico). Finalmente, a fase de *avaliação* procurar-se-à averiguar se efectivamente os alunos entenderam o tema e se captaram a sua importância (Ibidem, p. 62). Este modelo alternativo de ensino, remete-nos para uma concepção de currículo como *uma narração coerente dos aspectos [considerados] mais relevantes e significativos do mundo e da experiência*, na qual se deverão envolver as crianças nos primeiros anos da escolaridade básica (Ibidem, p. 143). Esta concepção de currículo foi já discutida no capítulo anterior.

A *imaginação* das crianças e jovens como uma ferramenta muito importante de aprendizagem e a adopção de estratégias de ensino que procurem conciliar o aspecto cognitivo e o afectivo é retomada por Egan em 1997⁷ que apresenta um modelo de tipos de compreensão,

⁶ De realçar que nem todos os conteúdos se prestam à aplicação deste modelo, por falta de interesse do ponto de vista afectivo. É de notar, também, que os materiais a utilizar podem ser ficcionais ou “científicos” e que uma narrativa bem construída também envolve a inclusão de detalhes (que obrigam à exposição), inferências, processos de descoberta, etc. (Egan, 1994, p. 63).

⁷ Egan (1992) no seu livro *Imagination in Teaching and Learning*- ages 8-15, reafirma já a ideia apresentada em 1986, partindo da caracterização da imaginação das crianças e jovens entre os 8 e os 14 anos e apresenta sugestões para integrar os diferentes aspectos da imaginação juvenil na planificação de qualquer conteúdo curricular, e dar-lhes sentido.

baseados na observação naturalista: o *mítico*, o *filosófico*, o *romântico* e o *irónico* (Ibidem, pp.36-171). Assim:

-Na primeira infância- *Compreensão mítica*- oposições binárias, histórias fantásticas, pensamento abstracto, metáforas, ritmo, imagens.

- Na segunda infância- *Compreensão romântica*- gosto pelo bizarro, o exótico, pelos heróis, pelos extremos da realidade.

-Na adolescência -*Compreensão filosófica*- estabelecimento de relações, análise adopção de teorias e como objectivo educacional a *Compreensão irónica*- elevada capacidade de reflexão e de conceptualização, desconstrução.

Egan (1997, p. 171) partilha com Rorty a preocupação de *em vez de nos identificarmos em termos de exclusão de grupos que não são como “nós” e que, por conseguinte, podem ser tratados com menos simpatia, menos sensibilidade, menos humanidade, procuremos incluir grupos cada vez mais vastos dentro da categoria do “nós”*.

2-Investigação em cognição histórica

Estudos sobre o pensamento dos adolescentes, em geral, são importantes para qualquer área de ensino-aprendizagem, mas a especificidade da aprendizagem numa disciplina requer, também, uma abordagem que permita aos professores entender, para assim poder desenvolver e avaliar o nível de pensamento dos seus alunos, como muitos dos trabalhos de investigação sobre cognição histórica, sugerem.

Nos anos de 1960-1970, realizaram-se vários trabalhos de investigação sobre as ideias dos alunos em História, utilizando como pressuposto a teoria de *estádios* de desenvolvimento cognitivo de Piaget.

Peel (1967) levou a cabo um estudo em que confrontava alunos de diferentes idades com situações do passado, a partir das quais estes deviam fazer inferências e deduções. As respostas dos alunos foram categorizadas de acordo com a descrição dos níveis de Piaget (*pré-operatório*, *operatório-concreto* e *lógico-formal*) chegando a uma categorização que incluía três níveis de desenvolvimento cognitivo: 1-*Restrito*; 2- *Circunstancial*; 3- *Imaginativo*. De acordo com esta categorização do pensamento histórico das crianças e adolescentes a uma pergunta que envolvia uma resposta explicativa, num nível 1 as respostas dos alunos apareciam bizarras, tautológicas ou a-históricas; no nível 2, as respostas, já explicativas, forneciam apenas uma única causa plausível; no nível 3, as mesmas tomavam a forma de explicação abrangente. Peel sugere que o pensamento dos adolescentes evolui de um pensamento de tipo ‘*descritivo*’ para um de tipo ‘*explicativo*’, sendo o primeiro caracterizado pela aplicação do raciocínio de tipo “indutivo”, considerando apenas o conteúdo imediato. No caso do segundo, os alunos aplicam um raciocínio de tipo “dedutivo” envolvendo a consideração de hipóteses explicativas e os seus efeitos numa dada situação (In Thompson, 1972, p.24).

Ainda na mesma década, Coltham (1960) investigou a compreensão de seis conceitos históricos substantivos, em alunos com idades cronológicas dos 9 aos 11 e idade mental dos 8 aos 16, tendo como referência os estádios piagetianos do *pré-operatório* ao *estádio de pensamento formal*. Os resultados deste estudo permitiram constatar que as respostas de nível pré-operacional eram as mais comuns. De um modo geral, as respostas que correspondiam ao padrão do pensamento concreto, associado por Piaget às idades de 7-11 anos, não era típico das respostas dadas por estes alunos acerca dos conceitos históricos em questão. Os resultados deste estudo sugerem que o pensamento dos alunos em História avança mais lentamente que o pensamento em geral o que pode estar relacionado com a natureza da própria disciplina. O passado não pode ser experienciado directamente, terá de ser “imaginado” ao contrário de outras áreas do saber.

Wood (1967) num estudo da mesma natureza chegou a resultados muito semelhantes. Verificou uma progressão através de uma sequência de estádios mas o nível de pensamento típico dos diferentes grupos etários manifestou-se abaixo dos parâmetros descritos por Piaget.

De Silva (1969) investigou a compreensão de conceitos históricos substantivos, relacionados com a histórica política (*nacionalismo* e *laissez faire*) e a histórica económica (depressão, por exemplo) com 160 alunos entre os 12 e os 16 anos de idade. O seu trabalho distinguiu-se dos anteriores na medida em que os conceitos eram apresentados aos alunos inseridos num contexto através de passagens e de um conjunto de frases apresentando, cada uma delas, um aspecto diferente do conceito. Isto permitia-lhes inferir o sentido do conceito a partir da informação que o rodeava e dar indicações sobre os diferentes níveis de compreensão do mesmo.

As respostas foram categorizadas tendo como referência os estádios de Peel e sugeriram um progressivo desenvolvimento de acordo com a idade, ao nível da explicação. O investigador constatou que só no nível de pensamento de tipo *explicativo* os jovens foram capazes de deduzir o significado dos conceitos. Notou, também, uma linha divisória muito importante entre os 14 e os 15 anos.

Uma segunda categoria de trabalhos realizados na mesma década dizem respeito ao pensamento histórico de *segunda ordem*, isto é, sobre a natureza da disciplina, que conduziram a resultados muito semelhantes, ou seja, verificou-se uma sequência no desenvolvimento do pensamento histórico, mas significativamente mais tardia que em outras áreas.

Hallam (1966) procurou investigar acerca da idade a partir da qual os alunos eram capazes de raciocinar em História. Usando alunos de diferentes idades e com base em material histórico pretendia verificar a capacidade de inferência dos alunos a partir do material histórico disponível. As respostas foram categorizadas tendo como referências os estádios piagetianos. A análise dos resultados permitiu verificar que esses alunos até aos 16 anos não atingiram um pensamento do tipo formal em História e o pensamento de tipo concreto surgia mais tarde do que a que era sugerida por Piaget. Com base neste estudo, Hallam (1966) concluiu que, de uma maneira geral, os adolescentes e jovens antes dos 16 anos, têm dificuldades em ir para além da informação imediata, em pensar sobre situações históricas que impliquem múltiplas variáveis e que a compreensão das implicações dos acontecimentos fica claramente limitada até esta idade.

Stone (1965) usando um enquadramento similar para a sua pesquisa, constatou que as respostas de tipo *abstracto* e *explicativo* eram características apenas dos adolescentes de 15 anos ou mais.

Em Portugal, Felgueiras (1994), procurou discutir as concepções de alunos do 3º ciclo e do Ensino Secundário e professores sobre a História, também numa linha de orientação piagetiana e a

partir das suas conclusões, a autora propõe a adopção de metodologias de ensino integrando pressupostos de natureza histórica.

Os estudos iniciais sobre cognição em História, de inspiração piagetiana, sugerem que o pensamento dos alunos em História avança mais lentamente que o pensamento em geral, estando esse facto relacionado com a própria natureza da História. Os factos e situações passadas não podem ser experienciadas, a compreensão histórica implica “imaginar”, ou seja, ter a capacidade de “entrar” nas situações do passado e colocar-se na posição do “Outro” e compreender o que e por que agiu de determinada maneira e os efeitos dessa acção. Tais estudos, em vez de constituírem incentivos às práticas de ensino, colocavam barreiras à aprendizagem.

Thompson (1967) mostrou-se crítico em relação a este tipo de trabalhos que tomavam como ponto de referência os parâmetros do pensamento em geral aplicados à avaliação e categorização de respostas dadas no âmbito de uma disciplina específica. Analisar o pensamento histórico no interior de uma estrutura que não respeita a lógica interna dessa disciplina quer ao nível das questões levantadas quer nos critérios de categorização, poderá ser enganador. Os estudos acerca das ideias dos alunos em História deveriam, segundo o mesmo autor, em primeiro lugar, clarificar o que se entende por *pensamento histórico*, e só então determinar o tipo instrumentos adequados à recolha de informação que permita estabelecer diferentes níveis de compreensão histórica. No que diz respeito à progressão em História, os critérios não deverão ser aferidos pela quantidade de informação factual acumulada, mas pelo desenvolvimento operado ao nível do pensamento histórico.

No domínio das práticas de ensino, Thompson (Ibidem, pp. 34-36) sugere a utilização de métodos que dêem maior ênfase ao pensamento dos alunos no sentido de se contribuir para uma progressão gradual nos níveis de compreensão histórica. A aplicação destas práticas exige atenção desde os primeiros anos de escolaridade e disponibilidade para adequar a inteligibilidade dos assuntos ao nível das experiências dos alunos. A avaliação é, também, um elemento importante na discussão acerca do pensamento histórico dos alunos. O mesmo autor propõe a definição de procedimentos formais que considerem como elementos relevantes as competências essenciais da História.

Em suma, embora os estudos sobre o pensamento geral dos adolescentes sejam importantes como referência, a especificidade da disciplina exige uma abordagem investigativa, também específica, de forma a realçar o que as crianças e os adolescentes podem aprender em contextos concretos, em vez de apenas constatar limites (artificiais?) dessa aprendizagem.

A constatação de alguma insatisfação por parte dos professores e outros agentes educativos com o currículo “tradicional” e a preocupação com o papel da História no currículo inglês, norteou o projecto *History 13-16- Evaluation Study* coordenado por Denis Shemilt. O projecto foi

desenvolvido entre 1973 a 1976, com um pequeno grupo de escolas, seguindo um desenho com um grupo experimental e um grupo de controlo. Nos anos oitenta foi alargado a um grande número de escolas.⁸

A elaboração do projecto *History 13-16- Evaluation Study* partiu do pressuposto que a História pode ir de encontro aos interesses dos alunos se for ensinada como *forma de conhecimento*. Ou seja é necessário introduzir os alunos na natureza da História (metodologia e lógica da disciplina), ter em conta ideias-chave como *mudança, desenvolvimento, causa, efeito, etc.*, e proporcionar aos alunos diferentes abordagens da História: linhas de desenvolvimento, estudo em profundidade, história local e História contemporânea.

Partindo destes pressupostos, a estrutura do curso fugiu à ordenação cronológica dos conteúdos, adoptando uma estrutura descontínua. O curso compreendia cinco módulos independentes (Ibidem, pp. 5-6):

- 1- *O que é a História?*
- 2- *A História à nossa volta.*
- 3- *Pesquisa em profundidade.*
- 4- *O mundo moderno.*
- 5- *Estudo longitudinal.*

No primeiro módulo, a História era introduzida como uma *forma de conhecimento* com uma lógica, métodos e perspectivas próprias e uma área do conhecimento que diz respeito às *pessoas, às acções e percepção dos eventos*. Por outro lado, pretendia-se que os alunos fossem introduzidos na metodologia específica da História, nomeadamente a do trabalho com fontes.

O segundo módulo, pretendia estimular o interesse pela construção da realidade passada a partir dos vestígios visíveis. O trabalho de campo possibilitaria o contacto com uma diversidade de vestígios, o seu cruzamento para a reconstrução da vida quotidiana, a sua contextualização e explicar a mudança.

No terceiro módulo, e com base na selecção de um tema entre *A Inglaterra entre 1815-51* e *A América Ocidental e a Inglaterra isabelina*, propunha-se aos alunos um estudo em profundidade, incidindo nas *ideias e crenças, valores e atitudes de pessoas de diferentes espaços e tempo*. Com este módulo pretendia-se, também, reforçar a compreensão da natureza da pesquisa histórica colocando a tónica na *reconstrução empática* das ideias e acções dos agentes do passado. Finalmente, dirigia-se para a *utilização e a interpretação da evidência, o significado da acção humana e da motivação*, tal como do *significado da 'causalidade'* e da *'necessidade'* em História (Ibidem, p. 5).

⁸ Lee (2001) refere que o projecto, do qual ele tinha sido crítico, provocou um *boom* na disciplina, alterou as ideias sobre o ensino da História e *os professores passaram a trabalhar em grupo e gostavam* (Ibidem, p.14).

No módulo quatro, seleccionado um tema entre *A ascensão da China Comunista*, *O caminho para a Europa Unida*, o *Conflito israelo-árabe* ou *A questão iraniana*, pretendia estabelecer uma relação passado/presente como meio para a melhor compreensão do mundo contemporâneo. Pretendia-se, também, confrontar os alunos com a complexidade do conceito de *causalidade*, a exigência de usar e analisar a *evidência*, e a de fundamentar os seus julgamentos partindo da avaliação de diferentes pontos de vista.

No último módulo propunha-se um estudo longitudinal como por exemplo a história da medicina. Neste módulo, o enfoque foi colocado nos conceitos de *mudança* e *continuidade*, *desenvolvimento e progresso*, *causalidade e necessidade*, *as consequências intencionais e não intencionais da acção humana ao longo dos tempos* (Ibidem, p.6). Tal como nos outros módulos exigia-se dos alunos o trabalho com a *evidência* e um exercício de *empatia* com o passado.

Genericamente, o projecto *History 13-16 –Evaluation*, permitiu constatar que os alunos do grupo experimental tiveram maior sucesso na compreensão dos métodos, lógica e perspectivas da História; os professores envolvidos no projecto concluíram que o projecto os ajudou a melhorar o processo de ensino, apesar de não ser mais fácil; o impacto do projecto foi apreciável ao nível da natureza da pesquisa histórica, apesar de não ser generalizável; os alunos conheceram um desenvolvimento apreciável na compreensão de conceitos inerentes à disciplina como ‘*causalidade*’, ‘*desenvolvimento*’ e ‘*mudança*’.

No entanto, não foi possível relacionar o projecto com a produção de um relato histórico mais coerente. O entusiasmo por alguns conteúdos foi ocasional mas não invariavelmente desenvolvido; a compreensão e análise das subtilezas e da complexidade das abordagens actuais da História pelos alunos foram marginalmente conseguidas; verificou-se um desenvolvimento, em todos os alunos, da compreensão de alguns conceitos como *causalidade* e *continuidade* em História, apesar de apenas uma minoria dos que terminaram o curso ter sido capaz de construir estes conceitos de forma histórica e filosoficamente aceitável (Ibidem, pp.10-11).

A avaliação do projecto sugeriu que as dificuldades intrínsecas a um programa escolar estarão menos relacionadas com as limitações das competências intelectuais dos alunos do que com as exigências dos professores.

Como ilustração dos resultados acima enunciados, apresenta-se o desenho de um dos testes a que foram submetidos os 75 pares de alunos (75 do grupo experimental e 75 do grupo de controle) na fase de triagem do projecto. O ensaio que constituiu um teste sobre as ideias dos adolescentes sobre o conceito de *desenvolvimento* em História focava cinco conceitos:

- a)- *desenvolvimento histórico pressupõe mudança e continuidade;*
- b)- *se a mudança pode ocorrer em diferentes níveis, o desenvolvimento não é necessariamente linear;*
- c) *desenvolvimento pode conduzir a um retrocesso tal como ao progresso;*
- d) *nem todos os potenciais acontecimentos relevantes são significativos em termos desenvolvimentais nem qualquer linha de desenvolvimento é imune a atrofias internas e disrupções externas;*
- e) *em História e no domínio cultural há, sempre, múltiplas tradições que convergem e divergem, se intersectam e interagem.*

Com efeito, os resultados dos testes indicaram uma clara superioridade, a nível conceptual, do grupo experimental: dos 75 pares de alunos, 41 do grupo experimental atingiram níveis mais elevados que os seus pares do grupo de controlo; 25 tiveram a mesma pontuação e 9 atingiram um nível mais baixo.⁹

Outro teste foi desenhado para avaliar a compreensão de três conceitos causais (Ibidem, p.12):

- a) *factores causais podem inibir da mesma maneira que podem impelir à mudança;*
- b) *as ocorrências ocasionais são, por definição, não-causais;*
- c) *os factores contextuais podem influenciar situações indirectas.*

Os resultados deste teste reforçaram a superioridade do grupo experimental, verificando-se uma distância menor entre os dois grupos no que respeita ao primeiro conceito, *factores causais*.

Em conclusão, o projecto revelou que os alunos do grupo experimental pareciam mais capazes de apreciar a História como *o único caminho para dar sentido à experiência humana*, parecendo ser viável a implementação de um curso em torno de perspectivas, métodos e lógica da História. Por outro lado a capacidade de conceptualização dos alunos do grupo experimental revelou um nível mais avançado. De uma maneira geral, os alunos do grupo experimental pareciam mais acostumados a dar e fundamentar explicações e tinham mais ideias “certas” acerca da História do que os seus pares que seguiam o programa tradicional.

De realçar que os alunos até aí encaravam a História como uma disciplina *maçadora e inútil* e, a partir daí, começaram a olhá-la como uma disciplina *interessante, difícil* como a Matemática, mas sem quererem desistir dela (Ibidem, p. 20).

Sabe-se, hoje que as progressões e as regressões no pensamento individual podem ocorrer e a assunção deste ponto de vista implica que não possa associar-se directamente um estágio a um

⁹ Segundo o autor, o método estatístico utilizado permite afirmar que a probabilidade de as respostas serem dadas por mero acaso é de um em cem (Ibidem, p.11-12).

determinado grupo etário, pois os estádios podem ocorrer e variar como parte de um desenvolvimento progressivo. É importante que os professores conheçam as características do pensamento dos seus alunos e as usem como base para os encorajar a progredir para níveis mais complexos.

Paralelamente com o Projecto *History 13-16-Evaluation Study*, surgiu uma linha de investigação preocupada em explorar de forma empírica e sistemática, as ideias dos alunos em História, num quadro teórico independente dos estádios de desenvolvimento de Piaget. A linha de investigação em cognição situada, centrada nas questões *o que aprendem e como aprendem* os alunos em História, busca uma categorização das ideias dos alunos por níveis de progressão lógicos com base no raciocínio histórico, desde níveis menos elaborados para níveis mais sofisticados. Nos anos 90, desenvolveu-se noutros países como os EUA e Espanha uma linha de investigação em cognição histórica incidindo, sobretudo, no levantamento de ideias, adoptando uma categorização por tipologias ou tendências sem a intenção de as ordenar por níveis de sofisticação.

Dentre os vários estudos já realizados nesta área, seleccionaram-se aqueles cujo objecto de investigação melhor se enquadra neste trabalho, agrupando-os de acordo com o desenvolvimento de duas das competências essenciais em História (DEB, 2001):

A)- *Tratamento de informação/ Utilização de fontes.*

B)- *A Compreensão histórica: temporalidade, espacialidade e contextualização.*

A- Tratamento de informação/Utilização de Fontes

O trabalho mais sofisticado neste domínio tem sido o de Ashby (2001, 2003), que desenvolveu um estudo integrado no Projecto *Chata* (Ibidem) com o objectivo de investigar a ideia de alunos dos 3º, 7º e 9º anos, em Inglaterra, acerca do conceito de *evidência*¹⁰. O estudo implicava a resolução de uma série de tarefas relacionadas com a utilização de fontes para validar afirmações históricas. Para a resolução de uma dessas tarefas a investigadora forneceu, aos alunos, materiais históricos que incluíam três versões históricas diferentes sobre o rei Artur, escritas por pessoas e em épocas diferentes e fontes que davam *pistas* para ajudar os alunos a decidir sobre a *melhor história*.

A análise das respostas dos alunos permitiu elaborar um modelo de progressão das ideias acerca da *evidência* que confirmava a categorização provisória já avançada por Ashby e Lee em

¹⁰ Entende-se por *evidência* a fonte e a sua interpretação. A *evidência* é tomada como um conjunto de indícios fornecidos pelas fontes sobre o passado (Barca, 2001, p. 30).

Discussing the Evidence (1987). O modelo sugere uma categorização das ideias dos alunos em seis níveis de progressão (Ashby, 2001, 2003, p. 54):

Nível 1: *Imagens do Passado*- O passado é assimilado ao presente. A evidência é entendida como meio de acesso directo ao passado. Relativamente às afirmações históricas, os alunos operam com uma distinção do tipo verdadeiro/ falso, sem base metodológica.

Nível 2: *Informação*- O passado é encarado como algo fixo, acabado. A *evidência potencial* continua a ser encarada como informação. Confrontados com uma afirmação, os alunos não usaram a *evidência* para confirmar ou refutar, ou seja, para ir para além da mera informação factual.

Nível 3: *Testemunho*- Observa-se a emergência da compreensão de que a História tem uma metodologia própria para aferir as afirmações acerca do passado. No entanto, relatos omissos, distorcidos ou exagerados são encarados numa perspectiva de verdade/mentira. Os historiadores são considerados testemunhas directas dos acontecimentos.

Nível 4: *Tesoura e Cola*- É possível construir uma versão do passado a partir de várias afirmações *verdadeiras*, retiradas de diferentes versões. A versão escolhida é aquela cujo relator *está em melhor posição de saber*.

Nível 5: *Evidência em isolamento*- O padrão de respostas incluídas neste nível denotam a compreensão do conceito de *evidência*, ou seja como interpretação e conjecturas sustentadas em fontes, o que permite aos historiadores a construção do passado sem precisar de recorrer a testemunhas directas. Reconhece-se a existência de uma metodologia própria para “construir” a *evidência*.

Nível 6: *Evidência no contexto*- O padrão de respostas que se incluem neste nível demonstram uma compreensão mais elaborada de *evidência*: a *evidência* precisa de ser entendida no seu contexto histórico.

A análise das respostas permitiu, também, constatar que de uma maneira geral os alunos não usaram as fontes disponibilizadas para fundamentar a sua decisão. Mesmo os que reconheciam que as fontes se relacionavam com as afirmações históricas trataram, maioritariamente, as fontes como informação, não reconhecendo os conflitos entre a informação fornecida pelas várias fontes nem o tempo ou as circunstâncias da produção das fontes. A maioria destes alunos escolheu primeiro a história e usou apenas as fontes para justificar e confirmar a sua escolha. Por outro lado, apesar de ser mais frequente entre os alunos mais jovens a escolha das histórias pelas suas qualidades particulares (por ser excitante, por tratar de aventuras), este tipo de resposta também se verificou entre os alunos mais velhos e vice-versa. De uma maneira geral, os alunos mais velhos revelaram uma compreensão mais sofisticada da *evidência* e das estratégias para validar as diversas afirmações históricas, mas alguns dos alunos mais novos também revelaram ser capazes de o fazer.

Além do estudo já referido de Ashby e Lee (1987), outros trabalhos têm tido, também, como objecto de pesquisa as ideias de crianças e adolescentes sobre *evidência* de vários tipos.

Shemilt (1987), numa pesquisa independente das anteriores desenvolveu um estudo com o objectivo de levantar as ideias de alunos de 15 anos acerca do conceito de *evidência*. Para este estudo, o investigador que coordenou o Projecto *History 13-16- Evaluation Study*, utilizou os dados de um grupo de controlo e de um grupo experimental seleccionados de acordo com o sexo, o QI e o contexto social. A técnica de recolha de dados utilizada foi a entrevista individual. A análise dos dados permitiu a elaboração de uma categorização das ideias dos alunos em quatro estádios de progressão lógica (Ibidem, p. 56):

1-Conhecimento do passado é tido como garantido- O conhecimento histórico é visto como sendo *objectivo* e inquestionável; o passado chega até nós como tal e não é uma construção com base na *evidência* factual.

2-Evidência= Informação privilegiada sobre o passado- A *evidência* é associada a fonte e esta fornece informação sobre o passado. O passado surge como algo pronto a ser descoberto.

3-Evidência é a base para inferir sobre o passado- O padrão de respostas já indicia o reconhecimento da importância das fontes para a construção do passado, distinguindo fonte de informação dada pela fonte.

4-Consciência da historicidade da evidência- Envolve a compreensão de que o conhecimento histórico é uma reconstrução do passado por parte do historiador, com base na evidência disponível, e não uma simples descrição.

Os trabalhos deste investigador mereceram algumas críticas pelo facto de utilizar categorias designadas *estádios*, o que poderia ser conotado com a categorização piagetiana. Contudo, segundo Shemilt, o conceito de *estádio* não é utilizado com o sentido piagetiano de desenvolvimento hierárquico na compreensão histórica, argumentando que nas suas investigações tem em consideração a natureza específica da disciplina e a sequência dos *estádios* que apresenta não é nem estável nem invariante em relação à idade (Ibidem, p. 83). Tal significa que o conceito inerente à sua categorização converge com o modelo de progressão criado por Lee (Ashby e Lee, 1987), ou seja a progressão faz-se por incorporação ou substituição das ideias a um nível menos elaborado em níveis mais sofisticados.

Dentro do mesmo enquadramento teórico, Cooper (1992) desenvolveu um estudo com o objectivo de explorar o envolvimento das crianças na resolução de problemas em História, se existe uma sequência nos estádios iniciais do seu raciocínio que possa ser avaliada e a influência das estratégias de ensino no pensamento histórico das crianças. Para tal, constituiu dois grupos experimentais e um grupo de controlo de crianças entre os 7 e os 9 anos de idade, tendo sido leccionados os mesmos temas aos três grupos. Os grupos experimentais foram ensinados pela

própria investigadora que delineou criteriosamente estratégias em torno do conceito de *evidência* histórica. O grupo de controlo seguiu os métodos de ensino tradicionais.

A leccionação de cada unidade de ensino compunha-se de uma série de tarefas, como por exemplo a selecção de conceitos históricos substantivos, de diferentes graus de abstracção, como *ponta de seta, arma, defesa* e incluía uma visita de estudo a um sítio histórico.

No final de cada unidade, todos os grupos foram submetidos a um teste escrito apoiado em cinco diferentes tipos de fontes (artefacto ou imagem em diapositivo, fotografia, diagrama, mapa e texto) e sobre as quais as crianças tinham que fazer inferências.

Nos testes escritos, as crianças responderam a três questões que incidiam sobre cada uma das fontes observadas: 1- *O que é que tu sabes sobre estas fontes?*, 2- *Que conjecturas razoáveis podes fazer?* e 3- *O que gostarias de saber mais?* (Ibidem, p. 144). Uma das tarefas implicava que os alunos “fingissem” que eram arqueólogos.

A investigadora desenhou um esquema de avaliação para uma das tarefas escritas, inspirando-se em Ashby e Lee (1987), nos estádios de Piaget (1932) e Peel (1971). As respostas dos alunos foram organizadas na seguinte escala de dez níveis:

- 1- *Ilógico;*
- 2- *Lógica incipiente, não claramente expressa;*
- 3- *Argumentação utilizando a informação dada;*
- 4 e 5- *Um ou dois argumentos utilizando a informação dada;*
- 6- *Tentativa de argumentação sequencial inadequadamente expressa;*
- 7 e 8- *Um ou dois argumentos lógicos em que o segundo se baseia no primeiro caracterizado pela utilização de “por isso” e “porque”;*
- 9 e 10- *Integração de pontos prévios usando conceitos abstractos.*

Os resultados deste estudo permitiram constatar que as respostas dos alunos do grupo experimental foram mais variadas e mais consistentes com os indícios fornecidos pelas fontes, conseguindo aproximar-se mais do ponto de vista das pessoas do passado do que as do grupo de controlo. Estas deram respostas que se revelaram mais repetitivas, não apoiadas na *evidência*, estereotipadas e anacrónicas. Verificou-se, também, que os alunos que participaram neste estudo foram capazes de se envolver em raciocínio de tipo histórico. Esse envolvimento foi sequencial e passível de ser avaliado e as estratégias de ensino utilizadas mostraram-se relevantes para o desenvolvimento do raciocínio histórico destes alunos.

Nos EUA Barton (1997b) investigou, também, as ideias dos alunos sobre o conceito de *evidência*. Os resultados obtidos sugeriram que, de forma genérica, os alunos americanos desconheciam que o passado se constrói com base em fontes, tomando como adquirido que o

passado chega até nós através da transmissão oral. Os alunos envolvidos no estudo, consideraram que os próprios livros, escritos no presente, veiculam informação transmitida oralmente ao longo dos tempos.

Outros estudos relacionados com a *evidência* têm seguido um modelo de progressão conceptual inspirado em Schemilt (1987), Lee (1996), Barca (2000) e Ashby (2001).

Nas II Jornadas de Educação Histórica realizadas na Universidade do Minho, em 2001 (publicadas em 2003), Nakou divulgou um estudo de campo, de carácter longitudinal, com o objectivo de investigar o pensamento histórico dos jovens gregos em ambiente natural de museu. O estudo envolveu, durante três anos, 141 alunos de idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos, que realizaram várias tarefas específicas relacionadas com a *evidência* museológica. O estudo foi desenhado tendo em consideração as seguintes variáveis: diferenças individuais, a idade, as diferentes tarefas, os diferentes objectos do museu e as dificuldades já levantadas pelos alunos, informação histórica adquirida no museu relacionada com o contexto histórico dos objectos estudados e informação histórica adquirida *independentemente* (Ibidem, pp.62-69).

As diversas tarefas escritas apresentadas aos alunos implicavam a observação de um objecto de museu, a observação de uma colecção de objectos de museu e o interrelacionamento das actividades realizadas no museu com o trabalho posterior na sala de aula. Todas as tarefas incluíam questões *históricas* e de *história livre* semelhantes e aplicadas independentemente da idade permitindo, assim, a comparação das respostas nas diferentes tarefas. Para a análise das respostas dos alunos, a investigadora construiu um sistema de categorias relativas à *metodologia histórica*, ao *conteúdo*, e *características específicas* do pensamento histórico dos jovens. Relativamente à categoria *metodologia histórica* dos alunos, as respostas dos alunos permitiram construir a seguinte categorização baseada em Shemilt (1987):

1-*Pensamento a-histórico*- Descrição do objecto museológico como objecto actual.

2-*Pensamento não-histórico*- Descrição do objecto museológico como objecto mas com um passado impreciso.

3 e 4-*Pensamento pseudo-histórico*- Reprodução de informação histórica ou de conhecimento adquirido e inferências não apoiadas, directamente a partir do objecto.

5-*Pensamento racional*- Inferências feitas através de um processo racional

6-*Pensamento histórico*- Inferências feitas através de um avançado processo histórico.

A análise qualitativa dos dados permitiu identificar algumas características peculiares ao pensamento histórico de um determinado grupo etário. Assim, os alunos de 12/13 anos basearam as suas respostas no uso de breves narrativas, eivadas de estereótipos e de conhecimentos dispersos e pouco pertinentes. As tentativas de fazer inferências de tipo explicativo foram *deficientes* ou

incompletas. Algumas respostas denunciaram um pensamento histórico *simples* ou mesmo *ingénuo*, fundado na utilização de expressões do quotidiano e do senso comum. Em alguns casos, verificou-se um *vazio lógico* no pensamento dos alunos. Contudo, alguns alunos desta faixa etária demonstraram raciocinar dentro de um *pensamento histórico válido*. De maneira geral, os alunos de 13/14 anos usaram o seu conhecimento histórico *independente* para fazerem inferências de forma fundamentada e utilizando uma linguagem mais sofisticada. A noção de *incerteza e possibilidade* emergiu nalgumas respostas. Alguns alunos demonstraram vontade de utilizar conceitos científicos, mas nem sempre o conseguiram de forma satisfatória. Os alunos de 14/15 anos demonstraram, de uma maneira geral, um pensamento histórico mais desenvolvido nos diferentes domínios.

Os resultados deste estudo sugerem que um grande número de crianças de 12/13 anos revela um pensamento histórico válido, continuando a evoluir com a idade e de acordo com o nível e a qualidade do pensamento histórico. As diferenças mais notórias verificam-se na passagem dos 12/13 anos para os 13/14 anos parecendo estabilizar nesta idade, notando-se, todavia, variações individuais.

Ribeiro (2002) realizou um estudo com carácter exploratório tendo como objectivo indagar que inferências acerca do passado os alunos portugueses de 5º ano (10-12 anos) conseguiam fazer a partir de fontes arqueológicas e que tipo de inferências concretas eram feitas.

Para a implementação do estudo foram utilizados materiais arqueológicos respeitantes ao período pré-histórico e ao período da romanização da Península Ibérica, além de outras fontes históricas secundárias como o manual e uma notícia jornalística. Este conjunto de fontes acompanhava dois questionários (um sobre o período pré-histórico e outro sobre o período romano), inspirados no estudo de Cooper (1992) e que versavam sobre a identificação dos objectos arqueológicos, a sua função, inferências sobre o passado com base nos objectos e conjecturas sobre os objectos.

As respostas dos alunos permitiram construir uma categorização das ideias em quatro níveis de progressão, inspirada em Ashby e Lee (1987, 2001):

1-*O passado opaco*- O passado surge como algo ininteligível. As inferências sobre o passado apresentam-se sem sentido ou são historicamente inadequadas. Em relação às conjecturas sobre os objectos, estas são feitas sobre aspectos concretos.

2-*Estereótipos generalizados*- Os alunos indicam e identificam correctamente a função dos objectos mas apresentam dificuldade em os relacionar com situações do passado, recorrendo a estereótipos. As conjecturas mantêm-se ao nível dos aspectos concretos.

3-*Empatia do quotidiano aplicada à História*-As respostas indiciam um entendimento do passado com base nos conhecimentos e experiências da vida quotidiana. Os alunos chegam a

algumas conclusões simples mas não conseguem fazer ilações acerca da vida quotidiana, no passado. As conjecturas mantêm-se ao nível das anteriores.

4-Empatia histórica restrita-As respostas apresentam algumas ideias que se afastam do senso comum e do quotidiano real. Os alunos são capazes de fazer algumas inferências sobre o passado a partir da observação dos objectos. Há indícios da emergência de uma compreensão empática com o passado (Ribeiro, 2001, pp.103-122).

A análise das respostas dos alunos permitiu verificar diferentes níveis de elaboração conceptual no mesmo ano de escolaridade. Independentemente do nível, os alunos identificaram e atribuíram funções aos objectos partindo dos conhecimentos e experiências concretas e actuais, o que não se afasta dos procedimentos utilizados em Arqueologia. Relativamente às inferências sobre o passado, verificou-se uma certa variância do pensamento conforme se tratava do período pré-histórico ou do período romano, notando-se maior dificuldade em fazer inferências a partir dos objectos pré-históricos. Em relação às conjecturas, a tendência geral foi para os alunos se focalizarem em aspectos concretos relacionados com a matéria-prima, a manufactura, a funcionalidade e a localização arqueológica dos objectos, verificando-se uma homogeneidade nas respostas. Foi, ainda, possível constatar o interesse que a observação e manipulação de objectos arqueológicos despertou nos alunos, um tipo de *evidência* que lhes permite fazer inferências sobre o passado em diferentes domínios, do económico à vida quotidiana.

Também em Portugal, Gonçalves (2002) realizou um estudo com carácter exploratório com o objectivo de investigar os conhecimentos substantivos construídos por alunos do ensino básico a partir da pesquisa de fontes na Internet, sobre um tema concreto: o *25 Abril de 1974*. Para o estudo foram criados instrumentos de recolha de dados (um questionário), um guião de orientação das tarefas a desenvolver pelos alunos, dos sítios para a recolha de informação entre outras, e orientações para a elaboração de um relatório individual dos alunos, sobre a experiência. O desenvolvimento do estudo contemplou quatro momentos: o levantamento das ideias tácitas dos alunos através de um questionário, a pesquisa orientada de fontes sobre o tema, na Internet, um segundo momento de aplicação do questionário e, finalmente, um comentário, pelos alunos, acerca das tarefas, apresentado sob a forma de relatório.

A análise das respostas dos alunos às diferentes tarefas permitiu constatar que a maioria identificou a data e relacionou personagens como Salgueiro Maia, José Afonso e Otelo Saraiva de Carvalho com a Revolução de Abril, com base na recolha e tratamento da informação recolhida na Internet. De salientar, que a figura de Sidónio Pais identificada, num primeiro momento, como uma personagem ligada a este acontecimento, deixou de ser referenciada no final do estudo. Ao contrário, a associação de Oliveira Salazar à Revolução de Abril persistiu ao longo do estudo num

número considerável de alunos, apresentando o regime ditatorial como *razão* para a Revolução de 25 de Abril. A análise dos dados permitiu, também, constatar que a recolha de informação e interpretação de fontes pelos alunos contribuiu para dar significado ao acontecimento.

A pesquisa de fontes históricas na Internet seguindo uma metodologia adequada assumiu, aos olhos dos alunos, uma nova maneira de aprender e compreender a História e as aulas afiguraram-se mais motivadoras pela oportunidade de intervenção no processo de aprendizagem.

Moreira (2003) investigou as concepções de alunos sobre a relação televisão/ aprendizagem da História e sobre a adesão dos adolescentes e jovens a este tipo de fonte de conhecimento. A amostra do estudo foi constituída por 107 alunos de idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos, a frequentar o 7º ano de escolaridade.

A análise das respostas dos alunos a um questionário e na entrevista permitiram construir uma categorização das ideias em três níveis, inspirada no modelo proposto por Lee (1996), Barca (2000) e Ashby (2001):

Nível 1-*Verdade*;

Nível 2-*Conhecimento-Conhecimento certo/errado; Ficção e Verdade*;

Nível 3-*Autor-Propaganda, Mentira e Verdade/Ponto de Vista*.

Esta categorização indicia que as ideias dos alunos sobre a *evidência* televisiva varia entre um nível menos elaborado de aceitação da mensagem sem problematizar, passando pela detecção do *certo e errado* e a constatação da *ficção e verdade* nessa mensagem, até um nível conceptual mais sofisticado que sugere a consideração da *opinião* e do ponto de vista do autor do programa televisivo. Este estudo permitiu, ainda, verificar que a maioria destes alunos adere à televisão como fonte de aprendizagem da História, privilegiando os documentários e o telejornal (Moreira, 2002, pp. 191-193).

O professor deverá, pois, rentabilizar o fascínio que a imagem televisiva parece exercer nos adolescentes para delinear estratégias de aprendizagem que privilegiem a discussão e a reflexão em torno da diversidade de mensagens e de opiniões sobre a mesma realidade, abandonando a sua utilização como mera ilustração ou motivação para um determinado conteúdo.

Do ponto de vista da prática lectiva, os resultados dos vários estudos aqui apresentados indiciam a importância de confrontar os alunos, desde cedo, com diferentes tipos de fontes e que veiculem perspectivas diversificadas do passado. Experiências de aprendizagens criteriosamente delineadas, que evidenciem a natureza multiperspectivada da História, sem que tal conduza a um relativismo céptico (todos os pontos de vista são válidos), ajudará os jovens alunos a desenvolver a

competência da selecção e utilização da informação, tão necessária na análise da realidade actual abundante em informação e, frequentemente, contraditória.

B- A Compreensão Histórica

Dentro da linha de investigação já anunciada anteriormente, Dickinson e Lee (1978, 1984) começaram a trabalhar com jovens alunos na tentativa de conhecer os seus raciocínios quando confrontados com o passado. Os autores pretendiam, também, demonstrar que a relação idade cronológica/estádio cognitivo é meramente estatística e, por outro lado, que numa mesma idade pode haver flutuações decorrentes da natureza da tarefa, das experiências individuais e das circunstâncias envolventes.

Em *Making Sense of History*, Dickinson e Lee (1984) trabalharam com alunos dos 8 aos 18 anos de duas escolas aos quais aplicaram testes escritos, e gravaram em vídeo a discussão, em grupo, de duas situações históricas. A primeira tarefa dizia respeito ao juramento dos Anglo-Saxões e a segunda à educação espartana.

Em relação à primeira, os alunos eram confrontados com questões do tipo:

-O que achas da utilização do sacrifício e do juramento pelos Anglo-Saxões, para decidir se alguém era culpado ou não de crime?

-Pensas que um Anglo-Saxão teria explicado (a utilização do julgamento) da mesma maneira? Mostra as diferenças (Ibidem, p. 118):

Relativamente à segunda situação, perguntava-se, por exemplo, aos alunos o que pensavam sobre o modo como os espartanos tratavam os seus filhos.

O material recolhido a partir das duas tarefas permitiu entender os sentidos iniciais que os alunos atribuíam às situações quando confrontados com o passado, as estratégias cognitivas utilizadas para dar sentido a essas situações do passado, os modos e graus de compreensão atingidos e a relação entre a primeira resposta e a resposta final.

Relativamente à compreensão das situações históricas, a análise dos dados sugeriu a seguinte categorização (Ibidem, pp. 119-144):

1-Confusão e desprezo-O padrão de respostas corresponde à reacção típica dos alunos quando confrontados com o passado desconhecido e já verificada pelos autores em estudos anteriores. As situações e as acções do passado surgiam como um absurdo por serem incompreensíveis para os alunos.

2-Compreensão e explicação-Neste nível, os autores incluíram as respostas que demonstravam uma tentativa de compreensão das situações e avançavam explicações com base em

exemplos concretos. Os alunos mantinham, ainda, uma ideia de inferioridade das pessoas do passado.

3-Reconhecimento da diferença-Este é um nível sofisticado de compreensão histórica. O passado é explicado a partir da própria experiência e da múltipla informação, usando a *evidência* fornecida pelas fontes e a *imaginação* histórica, para dar sentido às acções e situações do passado.

Na sequência deste trabalho e utilizando as mesmas técnicas de recolha de dados (teste escrito e gravação vídeo da discussão em grupo) e o mesmo material histórico Ashby e Lee (1987 a) investigaram as ideias dos alunos sobre o conceito de *empatia*¹¹ e a sua relação com a compreensão histórica. O seu estudo foi aplicado numa escola a alunos dos 11 aos 18 anos e, posteriormente, alargado a muitas outras escolas.

Os resultados do estudo permitiram estabelecer uma categorização provisória na linha da já avançada por Lee (1978) e Dickinson e Lee (1984), incluindo cinco níveis de progressão das ideias dos alunos (Ashby e Lee, 1987, pp. 68-85):

Nível 1-O passado opaco- O padrão de resposta denuncia uma ideia do passado como algo de ininteligível. Neste nível, no plano da empatia, os alunos consideram que os homens do passado agiam de forma absurda, pois afastavam-se do comportamento que para eles seria o mais óbvio e, por isso, se tornava incompreensível dentro de determinados padrões.

Nível 2-Estereótipos generalizados- as respostas incluem referências a *ideias feitas* sobre o comportamento, as intenções, situações, intenções e valores. Os estereótipos incluem descrições ou extrapolações baseadas no conhecimento e valores actuais e o que se conhece e pensa acerca do que era no passado.

Nível 3-Empatia com o quotidiano- Neste nível as respostas incluem referências à situação pessoal, de natureza “presentista”. A situação é apreciada segundo parâmetros actuais sem qualquer distinção entre o olhar actual e o dos contemporâneos da situação em causa, nem entre o do agente e o *eu*.

Nível 4-Empatia histórica restrita- Neste padrão de respostas há uma tentativa de reconstrução da situação específica e a consciência de que existe uma diversidade de actuações, indiciando a emergência de uma atitude empática com as situações do passado.

Nível 5-Empatia histórica contextualizada- A resposta tipo apresentava argumentos de base racional, ideias precisas sobre as diferenças entre a posição do agente histórico e a do historiador;

¹¹ Segundo Lee (2003, p. 20) a *empatia* histórica é *uma realização- algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objectivos, como entenderam aquela situação e se [ligamos] tudo isto com o que aqueles agentes fizeram*. Compreender as acções e práticas sociais do passado não é sinónimo de *aceitar e partilhar*. Não se trata, também, apenas, de saber que os agentes históricos tinham uma determinada perspectiva, diferente da nossa. Trata-se de ser capaz de ver como é que essa perspectiva terá afectado determinadas acções em circunstâncias específicas.

entre o que o agente sabia e o que se sabe actualmente; entre as atitudes e valores do passado e os valores actuais.

Shemilt (1984), apresentou uma categorização convergente com a de Ashby e Lee (1987 a), relativamente aos níveis de *empatia* e o seu contributo para a compreensão histórica. Em *Beauty and the Philosopher* (1984), Shemilt apresentou os resultados de um estudo realizado com cento e cinquenta e seis alunos de 15 anos de idade, segundo uma categorização das ideias dos alunos em cinco estádios de desenvolvimento:

- 1-*Ossos secos e sentimentos de superioridade;*
- 2- *Consciência de uma humanidade partilhada;*
- 3-*Empatia do quotidiano aplicada à História;*
- 4-*Empatia histórica*
- 5-*Metodologia Empática*

No âmbito do *Chata Project (Concepts of History and Teaching Approaches)* Ashby e Lee (2001), aprofundam a pesquisa sobre os três primeiros níveis do modelo de categorização já apresentada (Ibidem, 1987). O estudo foi aplicado em noventa e dois alunos dos 7 aos 14 anos, incidindo na análise das respostas dos alunos de 7 e 8 anos, nas tarefas propostas. A primeira tarefa implicava responder à pergunta *Por que é que Claudius decidiu invadir a Bretanha em 43 AD?*, com base em material histórico. Para a segunda tarefa os investigadores forneceram aos alunos materiais sobre o império e a escravatura na sociedade romana, que contava a história do assassinato de Pedanius por um dos seus escravos e a subsequente cruxificação de quatrocentos escravos. A terceira tarefa descrevia o julgamento medieval na sociedade Anglo-Saxónica e que já tinha sido aplicada em Dickinson e Lee (1984).

As respostas dos alunos foram categorizadas em vários padrões de ideias dentro dos níveis de progressão já criados. Assim, no nível 1, surgem ideias atribuindo um déficit moral (os saxões eram estúpidos ou não tinham valores morais) ou um déficit de ordem prática aos agentes históricos. Neste último caso, surgem ideias como por exemplo a de que não tinham outra forma de descobrir quem era o culpado pois não tinham nem polícia nem tribunais, não sabiam nada de medicina ou de leis práticas da física.

No nível 3, as crianças tendem a converter as instituições passadas em algo inteligível em termos modernos. Por exemplo, o julgamento saxónico associado a tortura era visto como o castigo de alguém que já se sabia ser culpado. Muitos alunos usaram a ideia de dissuasão.

Como conclusões os autores apresentaram um quadro de ideias de “deficit” que os alunos empregam para entender uma situação que não está de acordo com o que conhecem do mundo. Estas ideias incluem cinco padrões (Ibidem, p. 28):

1º-Ação racional compreendida em termos de convenções partilhadas;

2º-Progresso tecnológico

3º-Aumento de conhecimento e de compreensão;

4º-Mudança racional;

5º-Eventos, mudança.

Nas II Jornadas Internacionais de Educação Histórica, realizadas na Universidade do Minho em 2000, Lee apresentou um modelo de progressão das ideias dos alunos acerca da compreensão das pessoas do passado e sobre o desenvolvimento do conceito de *empatia* (Lee, 2003, pp. 25-27). A categorização apresentada incluía sete níveis de progressão das ideias dos alunos:

Nível 1-*Tarefa explicativa não alcançada*- O tipo de resposta que se inclui neste nível situa-se no domínio da descrição *tautológica*: *as pessoas fizeram o que fizeram e pensaram o que pensaram.*

Nível 2-*Confusão*- Os alunos reconhecem a necessidade de uma explicação, mas as situações do passado ainda não fazem sentido.

Nível 3-*Explicação através da assimilação e deficit*- Tendência para olhar as pessoas e acções do passado segundo modelos actuais equivalentes. Os adolescentes quando confrontados com práticas complexas para as quais não encontram sentido à luz desse modelo, refugiam-se em explicações deficitárias. Por exemplo, surgem explicações do tipo: *as pessoas no passado pensavam como nós, mas faltava-lhes a nossa esperteza e sensibilidade moral, e não podiam fazer o que nós podemos fazer hoje em dia. Não tinham televisão, carros, forças policiais ou hospitais.*

Nível 4- *Explicação através de papéis e/ou de estereótipos*- Os alunos tendem a explicar o comportamento e acções do passado tendo como referência as “ideias feitas” disponíveis. Por exemplo, as acções de Napoleão são explicadas com base no facto de ele ser general, e os *generais são bem conhecidos por procurarem a glória; os padres e monges dizem sempre a verdade, os políticos são mentirosos, os comerciantes são espertos.*

Nível 5-*Explicação em termos da lógica da situação vista à luz do quotidiano/presente*- Neste nível, as respostas indiciam o reconhecimento da necessidade de encontrar razões para as acções e situações do passado e dar-lhes sentido, naquela situação específica. No entanto, não conseguiam reconhecer que os agentes do passado tinham formas diferentes de pensar, tendiam a procurar explicações em circunstâncias particulares da situação em questão.

Nível 6- *Explicação em termos do que as pessoas naquele tempo pensavam: empatia histórica*- A este nível da compreensão histórica muitos destes alunos reconhecem *que as pessoas no passado tinham as mesmas capacidades para pensar e sentir como nós, mas não viam o mundo como nós o vemos hoje*, ou seja tendem a fazer depender as acções de opções individuais. No entanto, havia vestígios da emergência de *empatia* com as situações e pessoas do passado.

Nível 7- *Explicação em termos de um contexto material e de ideias mais amplo*- Este é um nível de compreensão histórica mais sofisticado. Os alunos reconheciam que as ideias e valores das pessoas do passado se relacionam com um tipo de vida, com as condições materiais e o seu impacto nos padrões de comportamento diários e na sua forma de pensar e de sentir. Por outro lado, compreendem que as convicções e práticas particulares se relacionam com um sistema de valores e práticas que lhe servem de suporte.

Um modelo de categorização das ideias dos alunos em termos de progressão deve ser olhado como uma *construção interpretativa*, baseada numa leitura da *evidência* sobre as ideias destas crianças. Outros modelos podem surgir a partir de outro núcleo de ideias, com outras crianças, num outro contexto. Este modelo de progressão não pretende estabelecer “patamares” onde assentam os níveis, dentro dos quais as crianças progridem sequencialmente de um nível inferior para um nível superior. Há, portanto, que considerar que o modelo não serve de padrão de aprendizagem para um indivíduo e só é válido se for aplicado a grupos.

Vários estudos relacionados com a compreensão histórica de crianças e adolescentes, em torno de questões como explicação e narrativa, têm seguido, também, o modelo de progressão conceptual gerado por Peter Lee:

Barca (2000) investigou as ideias dos jovens portugueses, entre os 12 e os 20 anos de idade, a frequentar o 3º ciclo e o ensino secundário, acerca da *provisoriedade da explicação em História*.

Para o estudo, a investigadora utilizou o tema da expansão marítima portuguesa estudado no 6º, 8º e 10º anos, delineando uma abordagem criteriosa centrada na questão histórica *Por que é que os portugueses conseguiram estabelecer um império marítimo no oceano Índico durante o século XVI?* (Ibidem, p. 116). Foram fornecidas aos alunos três explicações diferentes e em alguns aspectos contraditórias sobre o assunto. Foi, também, fornecido um conjunto diversificado de fontes históricas primárias e secundárias que serviram de base à resolução das tarefas de natureza escrita, propostas aos alunos. A análise das respostas dos alunos induziu a uma categorização das ideias dos alunos em cinco níveis de progressão (Ibidem, pp. 174- 201):

1-*Estória*- Neste padrão de ideais foram incluídas explicações de tipo restrito. A preocupação fundamental prendia-se com a *informação substantiva*, ou seja centrada em *o que aconteceu* e *como aconteceu*. Os alunos não distinguem causa e consequência.

2-A *explicação correcta*-A resposta tipo demonstrou uma preocupação centrada na *explicação mais correcta* e não na descrição da *estória* típico do nível anterior.

3-*Quanto mais factores melhor*- A explicação histórica aparecia relacionada com a *quantidade de factores*. A consideração de uma *explicação* mais ou menos satisfatória era associada ao número de factores que concorrem para a explicação de uma dada situação.

4-*Uma explicação consensual?*- O conceito de *explicação* surgia ligado a uma *explicação multicausal* como no nível anterior, mas emergiam ideias mais elaboradas relacionadas com o conceito de *neutralidade*. Uma das tendências afirmava a necessidade de se respeitar uma *neutralidade absoluta* outra, de sentido relativista, salientava a impossibilidade de atingir uma explicação melhor dado que há a considerar o *ponto de vista que limita os modos de olhar a realidade*.

5-*Perspectiva*- A ideia de *neutralidade não perspectivada* mantinha-se mas oscilando com a ideia de perspectiva como elemento do conhecimento histórico.

Num âmbito mais lato, este estudo abriu o caminho a uma nova linha de investigação em educação com implicações na educação histórica, em Portugal. Chamou a atenção para a especificidade do pensamento histórico, que exige uma abordagem do processo de aprendizagem mais consonante com os pressupostos da natureza da disciplina e uma atenção particular às ideias *tácitas* dos alunos e à gradualidade na aprendizagem e na própria avaliação e que, neste último caso, os documentos oficiais deviam contemplar.

Lee (2001) investigou as ideias de alunos entre os 6 e os 14 anos sobre *narrativa* em História. Para o levantamento dessas ideias foram propostas várias tarefas, complementadas por entrevistas.

Para a realização de uma das tarefas foram apresentadas duas histórias diferentes sobre a ocupação romana das ilhas Britânicas, em bandas desenhadas, contendo versões contraditórios. À pergunta sobre as diferenças entre as duas histórias, as crianças mais novas tendem a dizer que as histórias são idênticas: *ambas diziam o mesmo embora fossem escritas de forma diferente*. A perguntas do tipo *qual das duas histórias estaria errada, qual a verdadeira, qual parecia a melhor*, os alunos mostram não entender o seu significado e alguns respondem com fragmentos de informação (Ibidem, p. 17).

Questionados sobre a possibilidade de existirem diferentes histórias, algumas crianças consideram a possibilidade de as histórias serem diferentes *porque os historiadores encontram histórias diferentes e, como “ninguém está lá” para ver como foi, há falta de informação em algumas histórias, que podem ser inventadas ou estarem incompletas*. Outros acham que a informação se vai tornando confusa à medida que se transmite de pessoa para pessoa. Uma criança,

usando um raciocínio mais sofisticado, considera que a existência de diferentes relatos sobre a mesma situação histórica é devida ao facto de se levantarem diferentes questões, de acordo com o contexto específico (preocupação pessoais e tipo de audiência).

Muitos dos alunos mais novos deste estudo não percebem que podem existir diferentes perspectivas, reduzindo a diferença à forma como se conta a história. O estudo de Barca (2000) sugeria o mesmo com o nível *A história*. Os mais velhos apresentam argumentos que se prendem com o conhecimento que se tem do assunto, com a opinião pessoal do historiador, o enviesamento dos acontecimentos pelo historiador, os pontos de vista dos historiadores e as fontes de informação utilizadas e o tipo de questões colocadas. Apesar deste tipo de argumentos ser, maioritariamente, avançado pelos alunos mais velhos, um pequeno grupo de alunos entre os 7 e os 9 anos também concluem que as diferenças são uma questão relativa à própria natureza da História (Lee, 2001, p.18).

Em suma, as crianças de várias idades e anos de escolaridade mostraram estar em níveis de conceptualização diferente, apesar de se ter verificado, maioritariamente, um raciocínio mais elaborado entre os alunos mais velhos. No entanto, alguns os alunos mais novos já pensavam como os de 14 anos e, neste caso, já sabiam que a História é uma construção e não uma cópia do passado.

Gago (2001), num estudo de natureza descritiva com o objectivo de compreender as concepções das crianças e jovens portugueses entre os 10 e os 13 anos, sobre a variância da narrativa, chegou a resultados similares aos de Barca (2000) e Lee (2001).

A implementação de uma abordagem multiperspectivada da História, na prática lectiva, requer muitos cuidados e uma boa fundamentação teórica por parte dos professores, sob pena de se gerar uma atitude de cepticismo e de relativismo total em relação à disciplina. O professor deverá, por isso, ter uma boa base conceptual e apresentar, progressivamente, diferentes perspectivas e pontos de vista aos alunos como elementos inerentes ao conhecimento histórico, sem que tal ponha em causa a sua validade.

Nos EUA, a linha de investigação em cognição histórica que surgiu mais tardiamente do que no Reino Unido, sugere tipologias ou tendências na categorização das ideias dos alunos mas não ordena, explicitamente, esses padrões de ideias por níveis de progressão.

Barton (1996,1997,1999, 2001) tem nortado muita da sua investigação em torno das ideias das crianças e jovens acerca da *mudança* em História. Recentemente foi publicado em Portugal (Barton, 2001) um estudo acerca das diferenças entre as ideias dos alunos da Irlanda do Norte e dos alunos dos EUA sobre o conceito de *mudança* em História. O estudo foi aplicado a 120 crianças dos

6 aos 12 anos distribuídos por quatro escolas da Irlanda do Norte e outras tantas dos EUA, em escolas com alunos de proveniência heterogénea em termos religiosos.

Num primeiro momento, os alunos foram confrontados com *diferentes imagens de diferentes épocas* e que tinham que ordenar, justificando a sua opção. Num segundo momento, os mesmos alunos foram confrontados com um conjunto de fotografias pedindo-se-lhes que as ordenassem cronologicamente em relação às primeiras seguindo o critério de *mais antiga, mais recente e intermédia*. Perguntava-se-lhes, também, quando achavam que tinham sido tiradas e como e, finalmente, respondiam à questão *por que andam as pessoas a cavalo e não de carro, por que usam aquela roupa e aquele penteado* (Ibidem, p. 56).

Para o levantamento das ideias foram usadas entrevistas semi-estruturadas em pares. Na análise das respostas, o autor verificou três tendências (Ibidem, p.56-58):

1ª- *Progresso e Mudança*- As alterações ao longo dos tempos são associadas quer a *uma melhoria em crescendo* quer à *mudança*, atribuindo-se quer uma quer outra aos avanços tecnológicos, às mudanças técnicas, aos novos materiais e alterações nas relações sociais. As crianças americanas, deste estudo, têm mais presente a *ideia de progresso* enquanto as crianças irlandesas dão mais relevo à ideia de *mudança*.

2ª-*Mudanças por questões individuais ou factores sociais*- As crianças dos EUA atribuem, de forma mais generalizada, a mudança a acções individuais enquanto as irlandesas a relacionam com factores sociais e económicos. Por exemplo, as primeiras, referindo-se às alterações nas condições dos negros americanos respondem *porque algumas pessoas famosas levaram as pessoas a mudar*, enquanto as segundas, por exemplo em relação à *moda* no vestuário respondem *antes as pessoas eram pobres, por isso usavam a roupa durante muito tempo porque não havia dinheiro*.

3ª-*Evolução e diversidade das mudanças*- As crianças americanas confrontadas com a fotografia de uma cidade do século XVIII e outra de uma cidade dos EUA no séc. XX e, perante a tarefa de as ordenar cronologicamente e de responder à questão *os aviões apareceram antes duma cidade tão importante como esta?*, revelam uma concepção linear de evolução, no sentido de um *crescendo*.

As crianças irlandesas observaram duas fotografias semelhantes, uma representando o transporte e o vestuário do séc. XIX e a segunda representando uma casa pobre da Irlanda do Norte. Verificou-se que algumas crianças as ordenaram correctamente e que outras revelaram ter consciência da coexistência, no tempo, de situações diversas.

As crianças americanas que participaram neste estudo, associaram o estudo da História ao *nós*, aparecendo a ideia de evolução intimamente ligada à de *desenvolvimento nacional*. As crianças irlandesas, pelo contrário, consideraram a História um meio de acesso ao conhecimento do passado.

Os programas escolares, os manuais e a formação dos professores são hipóteses avançadas por este investigador para as diferenças encontradas entre os alunos dos dois países. Nos E.U.A., a disciplina de História integra a área de Estudos Sociais, apesar de nos últimos dez anos os conteúdos se centrarem na História, exclusivamente nacional; o mesmo não se passa na Irlanda. Nos EUA, o programa dá grande enfoque nas *peças singulares e líderes de movimentos civis*; na Irlanda o programa centra-se nos movimentos sociais. Nos EUA dá-se grande relevância à *narrativa* de personalidades e suas acções; na Irlanda dá-se grande relevância ao desenvolvimento das competências históricas. Nos EUA os programas não são emanados pelo Ministério e não têm um carácter nacional. São os manuais, escritos pelas pessoas que trabalham para as editoras, que determinam o que se ensina. O critério para a selecção dos manuais é ter *imagens bonitas e narrar a história dos heróis nacionais e o modo como os americanos se tornaram os “manda-chuvas” do mundo* (Ibidem, p.59). A juntar aos factores acima enunciados, existem diferenças ao nível da formação dos professores dos dois países, indiciando os professores irlandeses uma formação mais sólida.

Saliente-se que estes resultados apresentam semelhanças com os de um outro estudo já realizado pelo mesmo investigador (Barton, 1996), acerca da ideia de alunos de 4º e o 5º anos americanos, sobre a *mudança*.

Com base nestes resultados, Barton (2001) sugere o desenvolvimento de experiências de aprendizagem em sala de aula que incidam no trabalho com fontes históricas. De realçar que essa preocupação, nomeadamente a utilização de fontes iconográficas, tem norteado grande parte das suas investigações.

Outros estudos, incidindo em conceitos substantivos, têm sido realizados. Cite-se os de Melo (2001) e Fertuzinhos (2004), em Portugal.

Melo (2001) investigou a ideia dos adolescentes e jovens portugueses entre os 12 e os 17 anos de idade acerca do conceito substantivo de *escravatura na sociedade romana*. O tema foi analisado em áreas conceptuais: a escravatura como instituição; as razões para a sua existência; as mudanças ocorridas; o comportamento humano dos agentes históricos envolvidos; o quadro mental do passado e dos seus agentes, julgamentos e projecção pessoal no papel de escravos e amos.

A análise das respostas dos alunos às tarefas propostas com base em materiais históricos, sugeriram que, de uma maneira geral, os grupos de alunos de 12+ e 14+ anos apresentavam uma concepção de escravatura muito marcada por *narrativas ficcionais contemporâneas* (Ibidem, p.46), nomeadamente filmes americanos, telenovelas brasileiras e banda desenhada, evoluindo para concepções mais sofisticadas, descoladas das imagens ficcionais, no grupo de alunos de 16+. Este grupo de alunos discutiu a escravatura com base nas relações económicas, na religião, na sociedade

e na presença e ausência dos direitos humanos, num contexto histórico específico. No entanto, apesar dos alunos revelarem compreender a situação no seu contexto histórico específico, os juízos de valor acerca do passado eram formulados com base numa *matriz cultural e ética* contemporânea, ou seja sem atingir um nível de *compreensão empática* do passado (Ibidem, p. 52).

Fertuzinhos (2004) investigou o tipo de narrativas construídas por alunos do 4º ano do 1º ciclo a partir de fontes literárias infanto-juvenis, sobre um tema de História de Portugal. Os alunos participantes no estudo foram divididos em dois grupos, apresentando-se a um dos grupos um texto em prosa e ao outro uma banda desenhada. As narrativas construídas pelos alunos indiciam que, de um modo geral, os alunos recordavam melhor unidades de texto que envolviam acção e personagens. As narrativas dos alunos tornavam-se mais detalhadas quando a fonte utilizada lhes permitia associar o conteúdo ao seu quotidiano. No entanto, os alunos que trabalharam o texto em prosa construíram narrativas mais consistentes do que os alunos que trabalharam o texto em banda desenhada.

Relativamente a questões de natureza factual, os dois grupos apresentaram resultados muito similares. O mesmo se passou na atribuição de relevância aos factos sendo seleccionados, maioritariamente, os factos familiares em detrimento dos de natureza política. No entanto, a análise dos resultados indicou uma maior capacidade de selecção e de contextualização por parte do grupo que trabalhou o texto em prosa. Quando tiveram que apresentar justificações para os factos e dar a sua opinião, este último grupo fez-lo de forma mais fundamentada do que o grupo que trabalhou o conteúdo em B. D. Já no que diz respeito à resolução de actividades criativas concretas, a B. D. revelou-se uma fonte mais estimulante (Ibidem, pp. 278-284).

Parente (2004) realizou um estudo com o objectivo de investigar os tipos de narrativas que os alunos de idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos, a frequentar o 2º e o 3º ciclo, constróem sobre uma situação histórica concreta: o *Ultimatum inglês de 1890*.

Aos alunos foi fornecido um dossiê que incluía materiais históricos como um mapa, uma cronologia, um conjunto de imagens, um texto narrativo historiográfico, e pediu-se-lhes que resolvessem uma tarefa e fizessem um comentário final ao trabalho realizado. A análise das narrativas dos alunos permitiu a sua categorização em seis padrões de elaboração de um nível menos estruturado para níveis mais estruturados/elaborados (Ibidem, p. IV):

- Nível 1- *Fragmentos*;
- Nível 2-*Descrição alternativa*;
- Nível 3-*Descrição simples*;
- Nível 4-*Descrição com coerência*;
- Nível 5-*Descrição explicativa*;
- Nível 6-*Descrição explicativa contextualizada*.

A análise das produções escritas dos alunos possibilitou, ainda, reunir informação para traçar diferentes perfis de compreensão da situação histórica que foi apresentada aos alunos, convergindo, no global, com os perfis já apresentados por Barca (2000) e Gago (2001).

Os resultados deste estudo revelaram, ainda, que a maioria dos alunos teve dificuldade em cruzar a informação fornecida pelas diversas fontes fornecidas, centrando-se no texto historiográfico. No entanto, houve alunos que produziram enunciados com uma estrutura narrativa, utilizaram informação de origem diversa, alguns juízos de valor, embora estereotipados, bem como um domínio aceitável dos conceitos históricos (Ibidem, p. IV).

Monsanto (2004) realizou um estudo de natureza descritiva com o objectivo de explorar as concepções de alunos acerca de um conceito de segunda ordem- a *significância histórica* (Ibidem, p. IV). O estudo foi aplicado a adolescentes e jovens portugueses com idades compreendidas entre os 14 e os 19 anos, a frequentarem o 3º ciclo e o Ensino Secundário. A análise qualitativa dos dados permitiu criar uma categorização das concepções dos alunos em cinco posições, inspirada no modelo apresentado por Seixas (1997):

- Objectivista Básica*;
- Subjectivista Básica*;
- Objectivista Sofisticada*;
- Subjectivista Sofisticada*;
- Narrativista*.

A análise dos dados sugere que elementos como a idade, o sexo, o raciocínio histórico, a escola e as vivências extra-escolares interferem e condicionam a compreensão da *significância histórica*. As noções de *progresso/desenvolvimento*, *declínio*, *contemporaneidade* e *causalidade* foram convocadas pela maioria dos alunos dos diferentes níveis etários como critérios para atribuir *significância* aos factos históricos. No entanto, foram os alunos do Ensino Secundário que, maioritariamente, adoptaram uma posição mais sofisticada na abordagem da questão e mais convocaram a noção de *causalidade* (Ibidem, p.174-1179).

Os resultados deste estudo sugerem, também, que a não atribuição de *significância* a determinados factos históricos poderá estar relacionada com a forma como o assunto é apresentado.

Assim, é importante delinear estratégias conducentes a uma aprendizagem efectivamente significativa para os alunos e os professores reflectirem sobre a *significância* que eles próprios (não) atribuem a determinados conteúdos e que podem influenciar a compreensão de uma situação do passado, por parte dos alunos (Ibidem, p.180).

Em suma, os estudos apresentados neste capítulo propõem, em consonância com um paradigma construtivista, um processo de ensino e de aprendizagem centrado na realização de tarefas de aprendizagem que constituam desafios cognitivos para os alunos. É com este tipo de materiais já “afinados” pela pesquisa que poderão construir-se situações de aprendizagem em sala de aula e tornar o conhecimento do passado relevante para os alunos.

No entanto, esta nova postura exigirá, por parte dos professores, uma séria reflexão em torno das questões da natureza da História, como indiciam estudos como o de Magalhães (2001), feito com professores portugueses.

Capítulo III

Percursos historiográficos

1-A afirmação da História como disciplina científica

A História como compreensão global das sociedades passadas permite estabelecer quadros de referência que permitem seleccionar, interpretar e explicar factos de forma organizada e fundamentada, elementos indispensáveis ao desenvolvimento de uma consciência cívica e ao desenvolvimento pessoal. Saber História vai muito para além de um conhecimento alargado de factos e de situações do passado. Saber História pode tornar-nos menos ingénuos face à multiplicidade de informação que invade o nosso quotidiano, de visões redutoras e, por vezes, deformadas da realidade. Sabemos o que a História nos pode fazer, mas como é que ela se faz?

Desde a ideia de História como “reescrita” dos discursos dos agentes históricos, a quem se emprestava as palavras que logicamente deveriam ter pronunciado, até uma visão crítica do discurso histórico como produto de um dado contexto social e cultural e, até, produtor de múltiplos discursos foram muitas as rupturas e as continuidades na discussão em torno do objecto da História, da objectividade do conhecimento histórico, da percepção do tempo histórico, da relação passado/presente, do determinismo ou não da aventura humana, reflectindo-se em diferentes formas de fazer História. Apesar de ser possível fazer remontar esta discussão à antiga Grécia, toma-se como ponto de partida o século XIX, altura em que a História emergiu como campo autónomo do saber, com um objecto e uma metodologia específicas.

1.1.A ciência positiva

Nos finais do século XIX apareceu e expandiu-se, em França, uma escola histórica designada de *metódica*¹². Os seus objectivos foram expostos em dois textos-programas: o manifesto escrito por G. Monod, para lançar a *Revista Histórica* (1876) e o guia para os estudantes redigido por Ch.- V. Langlois e Seignobos, em 1898.

A escola *metódica* impunha uma pesquisa *científica* liberta de qualquer especulação filosófica e visava a *objectividade absoluta*, no domínio da História. Pretendia atingir os seus objectivos através da aplicação de técnicas rigorosas ao inventário das fontes, à crítica dos documentos, à organização das tarefas do historiador.

Os historiadores desta escola participaram, ainda, na reforma do ensino superior e ocuparam as cadeiras nas novas universidades; dirigiram grandes colecções: E. Lavisse, *História de França*;

¹² Em 1976 Charles-Olivier Carbonell, na obra *Histoire et Historiens*, distinguiu a escola *positivista*, influenciada pela filosofia positivista de Augusto Comte, da escola *metódica*, que ao contrário da primeira *não revela nem preocupações acerca da classificação da história como ciência, nem tão-pouco sobre a detecção das leis que regulam os eventos* (Mendes, 1996, p. 209). Essa distinção é, também, a adoptada por Bourdieu e Martin (1989), e que aqui se toma como referência.

A Rambaud *História Geral*; L. Halphen e Ph. Sagnac *Povos e Civilizações*; formularam os programas e elaboraram obras de história destinadas aos colégios secundários e às escolas primárias. A escola *metódica* manteve a sua influência até por volta de 1940 (Bourdé, 1989).

A fundação d'A *Revista histórica* em 1876, por G. Monod e G. Fagniez, marcou a constituição de uma “escola histórica” desejosa de acolher vários “profissionais” dentro do quadro de um certo *ecletismo ideológico*. Na realidade, A *Revista histórica* pretendia cobrir o espaço europeu e abranger o período temporal desde a antiguidade clássica à idade contemporânea, quer sob a forma de artigos eruditos quer na forma de recensões críticas.

Na liderança da revista coexistiram duas gerações de filósofos e historiadores: Duruy, Renan, Taine, Boutaric, Fustel de Coulanges, por um lado; e Monod, Lavissee, Guiraud; Bémont, Rambaud, dentre os mais jovens. A formação académica dos colaboradores da revista, evidenciava a vontade de criar uma revista destinada a profissionais integrados no meio universitário, em contacto com o acervo dos arquivos (Bourdé, 1989).

No seu *Manifesto* de 1876, G. Monod, declarava o início da História como disciplina “científica”, em França, abrindo uma primeira fase de preparação e elaboração de materiais. Os autores da *Revista histórica* divulgaram os procedimentos científicos a que deviam obedecer os artigos, pronunciaram-se sobre a própria organização da profissão e defenderam, ainda, a inclusão da disciplina no ensino superior (Bourdé, 1989). Os princípios defendidos no texto inaugural de G. Monod, encontrar-se-ão vinte e três anos mais tarde, no manual de Ch.-V. Langlois e Ch. Seignobos.

Ao nível das declarações de intenções, A *Revista histórica* dizia-se *neutra e imparcial, votada à ciência positiva, fechada às teorias políticas e filosóficas* (Bourdé, 1989, p.186). Segundo o mesmo autor, nas acções concretas, A *revista histórica* não conseguiu manter a neutralidade que advogava, envolvendo-se no apoio à República e nas lutas anti-clericais.

Um quarto de século após a fundação da *Revista histórica*, dois dos seus fundadores, Charles-Victor Langlois e Charles Seignobos, definiram as regras aplicáveis à disciplina de História em *Introdução aos estudos históricos* (1898). O *breviário* [tinha] *como vocação formar as [novas] gerações de historiadores* (Bourdé, 1989, p.189).

A importância exclusiva atribuída aos documentos escritos, a crítica rigorosa das fontes e a neutralidade do historiador constituíam o leque das preocupações desses investigadores, tendo como objectivo último produzir um conhecimento *objectivo*. Na sequência dos eruditos do século XVIII e dos inícios do século XIX, a escola *metódica* dos finais do século XIX e princípios do séc. XX empenhou-se em preservar os documentos em museus e bibliotecas protegendo-os contra o esquecimento, as perdas, ou outro qualquer tipo de destruição; preocupou-se, ainda, em classificar

os fundos dos arquivos. Dentro deste paradigma, as tarefas do historiador passavam pela inventariação dos materiais disponíveis, pela submissão das fontes a métodos rigorosos de crítica (heurística e hermenêutica) e pela descrição dos factos, essencialmente político-militares, tal como eram apresentados pelos documentos. (Mendes, 1996). A escola metódica evitava as interpretações e as sínteses (Bourdé, 1989).

Em Portugal, as influências da história *metódica* fizeram-se sentir em inúmeros historiadores, desde Gama Barros, considerado o mais paradigmático, a Fortunato de Almeida (Mendes, 1996, p. 209).

No fim da guerra de 1870-1871 muitos jovens historiadores franceses, como G. Monod, E. Lavissee, C. Julian, Ch. Seignobos, foram completar a sua formação na Alemanha. Aí beberam as influências de Von Ranke, cujas teses punham em causa as filosofias da História, *especulativas, subjectivas e moralizadoras* e avançavam com fórmulas *científicas, objectivas* (ou *positivas*” que acabaram por influenciar duas ou três gerações de historiadores, primeiro na Alemanha e depois em França (Bordé, 1989). Os postulados teóricos de Von Ranke, podem ser assim sintetizados:

- a) ao historiador cabe dar conta do que realmente se passou, de forma neutra;
- b) não há interdependência entre o sujeito (historiador) e o objecto (facto). O historiador escapa a qualquer condicionamento social, o que lhe permite ser imparcial na percepção que dá dos acontecimentos;
- c) a História existe em si mesma, objectivamente; tem uma forma, uma estrutura definida e que é directamente acessível ao conhecimento;
- d) a relação cognitiva segue um modelo mecanicista. O historiador regista o facto histórico de maneira passiva, como um espelho reflecte a imagem de um objecto;
- e) a tarefa do historiador consiste em recolher um número suficiente de factos, sustentados por documentos *seguros*. Toda a reflexão teórica é inútil, introduz elementos especulativos. A *ciência positiva* pode atingir a *objectividade* e chegar à *verdade* dos factos históricos (Ibidem pp.207-208):

A escola *metódica*, repousando em fundamentos pouco estáveis e enfermando de graves contradições, não tardou em ser atacada por vários sectores, principalmente a partir de 1920.

O grupo dos *Annales* criticava na história *tradicional*, dita *historizante*, a atenção exclusiva ao documento escrito, a valorização do acontecimento singular (*l'événement*) que decorre no tempo curto, a ênfase nos factos políticos, diplomáticos e militares e a desvalorização da interpretação e de sínteses (Bourdé, 1989).

O *relativismo*, com expressão na Grã-Bretanha e nos EUA nos anos de 1930- 1940 era mais radical nas críticas que dirigia à historiografia tradicional. Essa corrente denunciava a pretensão de conhecer a História tal como ela se passou, reputando de falsa uma teoria *positivista* do

conhecimento, segundo a qual o sujeito pode dar uma imagem fiel do objecto, tal como um espelho reflecte a imagem (Bourd , 1989).

O *materialismo dial tico* de Marx atacava a noção *positiva* de imparcialidade do historiador, opondo-lhe uma noção de *conhecimento como produção social*. Numa concepção marxista, o conhecimento é uma actividade concreta, ligada a uma *praxis*; o sujeito conhecedor não pode ser imparcial pois está integrado num determinado contexto social e cultural que “molda” o seu ponto de vista (Bourd , 1989).

1.2-O *positivismo* de Augusto Comte

Uma outra corrente impôs-se, em França, entre 1881 e 1930 sob a influência de Augusto Comte, perseguindo a ideia de atingir a *objectividade*, em História. Para Comte, o conhecimento produzido por qualquer ciência s  é “verdadeiro” quando sujeito   experiência segundo métodos de investigação empírica, tendo como finalidade gerar leis.

As ideias de Comte divulgaram-se, a partir da Alemanha, por toda a Europa e sob diversas formas. O Reino Unido foi um dos países onde mais se sentiram as repercussões dessas ideias por intermédio de Marx e da procura das “leis da História” e de John Stuart Mill, que *desenvolveu análises que viriam a servir de base para a reflexão sobre a causalidade*. Em França, a influência do *positivismo* ficou a dever-se ao *naturalismo* avançado por Pasteur (Magalhães, 2002, p.17). Esses princípios e exigências reflectiram-se no domínio da produção historiográfica e a disciplina de História sentiu-se, também, na obrigação de descobrir “verdades”.

Em Portugal, alguns historiadores aproximaram-se dessa tendência historiográfica. Entre eles figuram Manuel Emídio Garcia, Teófilo Braga- comumente apontado como introdutor do *positivismo* no nosso país- e Consiglieri Pedroso, entre outros. Na introdução ao seu *Manual de História Universal* (1881), Consiglieri Pedroso afirmava:

História é a ciência que descreve os factos, que se passam no seio das sociedades humanas e civilizadas, no tempo e no espaço, e ‘estuda tanto quanto possível as leis que os regem’. Deduz-se imediatamente desta definição, que a narração pura e simples dos factos não constitui só por si a «história», embora esta narração quando feita com fidelidade, seja um elemento indispensável, o mais importante até, pode dizer-se, para a constituição da ciência. A ciência, porém, só aparece no momento em que começa a investigação das relações, que entre si ligam os diversos factos, isto é, no momento em que se estudam as leis que os governam (In Mendes, 1996, p. 209).

Em Portugal, o *positivismo* s  ganhou alguma representação nos meios intelectuais portugueses quando adoptou um cariz mais *sociologista*. Esta perspectiva ficou a dever-se,

sobretudo, a Manuel Emídio Garcia, em Coimbra, a Teófilo Braga, em Lisboa e a Júlio de Matos, no Porto. No entanto, a primeira sistematização do ideário comteano só foi feita por Teófilo Braga em 1877 nas *Tendências Gerais de Filosofia Positiva* (Catroga, 1996).

Em França, a publicação por L. Bourdeau de *História e os Historiadores* (1888), um ensaio crítico sobre a História considerada *ciência positiva*, reflecte essas preocupações. O programa de Bourdeau opunha-se ao projecto da *escola metódica*. No manifesto que abria *A Revista histórica*, G. Monod já tinha utilizado o termo *ciência positiva* mas num sentido diferente da doutrina comtista. G. Monod, como já foi referido, valorizava os factos em detrimento das teorias políticas e filosóficas e a História como *ciência descritiva*, operando sobre os elementos em mutação, num perpétuo devir (Bourdé, 1989). Como discípulo de Comte, Bourdeau colocava-se no plano filosófico. A História, tomando como modelo a Sociologia, devia alargar o seu objecto ao movimento da população, à organização da família, à habitação, à alimentação e a todas as actividades humanas, nas diversas dimensões, valorizando os factores explicativos em detrimento dos descritivos (Bourdé, 1989; Mendes, 1996).

Bourdeau fixou para a *história científica* o objectivo de *procurar as leis que presidem ao desenvolvimento da espécie humana*, classificando-as em três grupos (Bourdé, 1989, p. 206):

- a) *as leis que mostram a similitude das coisas;*
- b) *as leis que mostram que as mesmas causas provocam os mesmos efeitos;*
- c) *a lei suprema que rege o curso da História.*

Com menos aderentes que a *escola metódica*, o positivismo comteano, uma *filosofia da História, determinista, pretendendo ao mesmo tempo reconstruir o passado e prever o futuro*, transformou-se numa doutrina sem aderentes.

Em suma, o modelo alemão de *ciência histórica* impôs-se na Europa e nos Estados Unidos da América a partir de finais do século XIX e princípios do século XX, assentando em dois pressupostos indissociáveis: a *profissionalização* dos estudos históricos- assentes numa crítica rigorosa das fontes documentais e na total neutralidade por parte do historiador-e na procura da *objectividade*. A produção de um conhecimento *objectivo, isento de especulações e de opiniões* e entendido como *verdadeiro*, era sentida como um imperativo para a afirmação da disciplina como ciência (Magalhães, 2002, p. 18).

Em Portugal, o modelo de profissionalidade desenvolvido por Ranke orientou o trabalho de Alexandre Herculano (1810-1877). Este, demarcou-se da produção de um conhecimento histórico, especulativo, orientado ideologicamente e das sínteses, que sem grande base documental, se apresentavam como definitivas e verdadeiras, para defender a necessidade de partir de documentos autênticos e da crítica como base indispensável para construir uma *história-ciência* (Ibidem, p. 18).

1.3- Marx e o *materialismo histórico*

É possível afirmar que existe um fundo *positivista* nas análises de Marx, nomeadamente naquilo que diz respeito à procura de *leis gerais*. No entanto, o *materialismo histórico* afastava-se do *positivismo*, ao introduzir dois mecanismos considerados fundamentais no processo de conhecimento: por um lado, o sujeito apropria-se do mundo da maneira que lhe é possível dentro de determinadas condições da vida material, sendo, portanto, socialmente determinado; por outro lado, introduz um outro mecanismo, o do conhecimento como actividade não abstracta, mas concreta, ligada a uma *praxis*. Em consequência, o sujeito conhecedor não é espontaneamente imparcial, pois pertence a um grupo profissional, a uma classe social, a uma comunidade nacional que “modela” o seu ponto de vista..

No fundo, Marx propunha uma nova concepção do processo histórico, na medida em que procurava chegar a uma compreensão científica e objectiva da evolução das sociedades humanas, tendo em conta a natureza social do conhecimento, recorrendo a conceitos do *materialismo dialéctico* e colocando-se do ponto de vista do proletariado (Bourdé, 1989).

A abordagem marxista foi, provavelmente, a primeira a relacionar a objectividade com a noção de produção social do conhecimento, *realçando o contexto cultural na modelação do ponto de vista do autor* (Barca 2000, p.69). No entanto, a abordagem marxista contém, em si, algumas limitações considerando que o marxismo analisa os conceitos de uma perspectiva de *certo-errado*:

os que compartilhavam dos valores da classe trabalhadora, que eram gerados no contacto com as forças materiais, reais, eram capazes de desenvolver uma análise científica e compreender os aspectos correctos do mundo social; aqueles que partilhavam dos valores burgueses, isolados das condições reais de produção material, tenderiam a distorcer a realidade.

Como discípulo de Hegel, Marx estava comprometido com a *dialéctica*. No entanto, o contacto com historiadores e economistas ingleses e franceses afastou-o do idealismo hegeliano, segundo o qual *a história universal correspondia a uma marcha dialéctica do espírito para um objectivo final: a consciência de si mesmo* (Bourdé, 1989, p. 273).¹³ Contrariamente, para Marx a dialéctica tinha uma base material, defendendo uma atitude “interventiva”, transformadora da sociedade, por parte das elites intelectuais, nomeadamente dos filósofos.

É na sua obra *O Capital* (1867) que Marx apresenta as ideias força do seu *materialismo dialéctico*, com base na apreciação do trabalho e das relações de produção. Os conceitos de *meios de produção* (materiais e humanos) *relações de produção* (que reenvia para as relações sociais que

¹³ Marx critica veementemente a filosofia de Hegel em *Critique de la philosophie du droit de Hegel*(1843) (Bourdé, 1989).

os homens tecem entre si afim de produzir e de partilhar os bens e serviços), *infraestrutura e superestrutura*, introduziram uma nova perspectiva de fazer História, dando ênfase às *forças produtivas* e às relações que se desenvolvem entre os diferentes níveis da realidade social (Bourdé, 1989).

Marx identificou, ainda, uma sucessão de três *modos de produção*, definidos com base nas *relações de produção* que o sustentam: 1) o modo de produção *antigo*, baseado na relação de produção escravagista; 2) o *feudal*, baseado no trabalho servil; 3) o modo *capitalista*, cuja relação de produção se baseia no trabalho assalariado.

F. Braudel, vê no conceito de *modo de produção* o equivalente a um *modelo* : *O génio de Marx, o segredo para a sua prolongada influência reside no facto de ter sido pioneiro na construção de verdadeiros modelos sociais e a partir da longa duração* (In Bordé1989, p.277).

O conceito de *modo de produção* remete, efectivamente, para uma nova concepção de *tempo* histórico: tempo complexo, não linear, *não legível no relógio do quotidiano*, mas uma construção do domínio económico, o *tempo do capitalismo* (Vilar, 1977, p. 216). Do ponto de vista de Marx, a evolução da humanidade não segue um percurso linear, mas processa-se por alterações e mutações sucessivas de uma estrutura para a outra. Essas alterações podem dar-se pela via das revoluções curtas ou por via de transformações mais lentas, seculares ou até coexistirem diferentes estádios de evolução. Estas *rotações, ciclos* e revoluções nunca levam ao ponto de partida, mas *criam situações novas, não só no domínio económico como no todo social* (Ibidem, p. 216). A *contradição* emergente no seio da realidade social, *motor da História* poderá conduzir à mudança.

O pensamento marxista tem sido, ao longo dos tempos, objecto de controvérsias, de *versões mitigadas e reducionistas*¹⁴ (Magalhães, 2002, p. 22). No entanto, o seu pensamento veio lançar um novo olhar sobre o passado e contribuiu para o alargamento do objecto da História. Pode afirmar-se que o *materialismo histórico* influenciou fortemente a História produzida pelos *Annales*, a vários níveis: na relevância atribuída ao socioeconómico, no estudo de aspectos relacionados com a *civilização material*, tão cara a Fernand Braudel, no uso de conceitos como *capitalismo*, *capital*, *mais-valia*, *modos de produção*, nas diferentes dimensões do tempo social e, enfim, na perspectivação global da realidade histórica, ou seja na vontade de atingir uma *história total* (Bourdé, 1989; Mendes, 1996).

Em Portugal, num contexto político de ditadura, emergiu, a partir dos anos 40 do século XX, uma historiografia *não alinhada* ou *contra* o regime, que se propunha refutar muitas das ideias e

¹⁴ No quadro da II Internacional, gerou-se um movimento de reacção e até revisão da orientação *cientista e economista* dada ao *materialismo histórico*. Podem referir-se como exemplos Max Adler na Áustria, Eduard Bernstein na Alemanha, Jean Jaurés em França. De 1920 até aos anos 60, o pensamento marxista ficou comprimido na *matriz estalinista* (Bourdé, 1989).

dos mitos divulgados pela historiografia oficial, introduzir novos olhares, novas abordagens e novas metodologias de análise.

Vários são os nomes que se podem referir como “incontornáveis” nesta onda de renovação historiográfica, como por exemplo o de António Sérgio, historiador e ensaísta. No entanto, neste contexto, importa realçar alguns dentre aqueles que nessa época, *navegaram nas águas da historiografia marxista*. Armando de Castro, com uma obra vasta no domínio da História económica e no campo da epistemologia das ciências sociais (*Problemas de Conhecimento do Conhecimento*, de 1981, por exemplo), é tido como uma referência (Mendes, 1996). A concepção de História de Armando de Castro assentava em dois pressupostos: a recusa do *positivismo factual*, *que nada explica* e poderá resultar duma *selecção ideologicamente orientada* e a defesa de uma abordagem aos *fenómenos mais profundos e aos condicionalismos históricos que os geraram*, inspirada no *materialismo histórico*. O recurso a conceitos marxistas como *modo de produção*, *relações sociais de produção*, *relações de dependência*, entre outros, e a identificação de *materialismo histórico* com *ciência da História*, são considerados indícios de uma abordagem histórica de inspiração marxista (Mendes, 1996, pp. 316-317) .

Apesar das influências mais directas e profundas da historiografia marxista em Portugal, passando pela adesão à ideologia e ao próprio sistema explicativo, assente no princípio de que a *luta de classes constitui o motor da história*, terem sido mais visíveis após o 25 de Abril de 1974, merecem, ainda, referência autores como Flausino Torres, Augusto da Costa Dias, José Tengarrinha, António Borges Coelho, Victor de Sá, cuja investigação já se iniciara no período anterior à revolução (Mendes, 1996).

2-A Escola dos *Annales*

A criação, em 1920, da *Revista de Síntese* e da revista dos *Annales*, em 1930 esteve na origem de mais um novo foco de reacção contra o *positivismo*, a partir de França. A nova escola negligenciou o acontecimento (*l'événement*) em detrimento da *longa duração*, deslocou a atenção da vida política para a actividade económica, a organização social e a psicologia colectiva e esforçou-se por aproximar a História das outras ciências humanas. Após a 2ª Guerra Mundial, a *nova história* impôs-se, apoiada na revista *Annales d'Histoire Sociale*.¹⁵ Nos anos 50 e 60, os colaboradores dos *Annales* desbravaram os terrenos da geografia histórica, da geografia económica, e da demografia histórica, nos anos 70, descobriram o domínio da História das mentalidades. Ao fim de meio século de *experiências*, o espírito dos *Annales* imbuía a maioria da produção historiográfica em França e influenciava o trabalho dos historiadores da Europa Ocidental, Estados Unidos e América Latina (Bourdé, 1989).

2.1- O projecto de História *total*

A fundação da *Revista de Síntese*, em 1920, por Henri Berr (na qual colaborou Lucien Febvre), marcou o início de um projecto de renovação da História no seio das ciências sociais, com contributos da Geografia, da Sociologia, Psicologia e da Economia.

Em 1929, Lucien Febvre e Marc Bloch, que se encontravam a trabalhar na Universidade de Estrasburgo, propuseram-se levar a cabo esse projecto fundando a revista *Annales d'histoire économique et sociale* (1929). A revista foi apresentada pelos seus fundadores como uma publicação que tinha como objectivos quebrar o espírito de especialização e promover a *interdisciplinaridade*, favorecer a união das *ciências sociais*¹⁶ e passar do estádio dos debates teóricos ao estádio das realizações concretas (Bourdé, 1989). Em 1936, a revista trocou Estrasburgo por Paris¹⁷, alargou o seu público leitor, lançando rudes críticas à prática da História *tradicional*, despertando vocações entre os jovens investigadores. A revista recusava a concepção *tradicional* de História como um

¹⁵ A revista dos *Annales*, fundada em 1929 por Lucien Febvre e Marc Bloch, conheceu, ao longo dos tempos, sucessivas designações, acompanhando as diferentes fases pelas quais passou a escola dos *Annales*. Entre 1929 e 1939, chamou-se *Annales d'Histoire économique et sociale*; entre 1939 e 1942, *Annales d'Histoire sociale*, designação recuperada no ano de 1945; entre 1942 e 1944, intitulou-se *Mélanges d'Histoire sociale*; entre 1947 e 1989, *Annales. Économies, sociétés, civilisations*; finalmente, desde 1993, designa-se *Histoire, Sciences Sociales* (Magalhães, 2002, p. 24).

¹⁶ A *unificação das ciências sociais* tem levantado alguma polémica, argumentando-se com as diferenças irreconciliáveis no estudo de indivíduos e estruturas, entre aspectos mentais, materiais e sociais e entre micro e macro (Lloyd, 1995).

¹⁷ Esta mudança ficou a dever-se ao facto de Lucien Febvre ter ocupado uma cátedra no Collège de France, em 1933, e Marc Bloch ter assumido uma cátedra na Sorbonne em 1936 (Magalhães, 2002, p. 26).

registo sequenciado de acontecimentos políticos feito, exclusivamente, a partir de documentos escritos e defendia o perfil de uma história *total*¹⁸ que abordasse todos os aspectos da actividade humana e cujo questionamento permitisse ajudar a compreender o presente. As questões de rigor metodológico não estavam afastadas desse projecto como atesta o livro *Apologie pour l'histoire. Métier d'historien*, de Marc Bloch, traduzido em Portugal sob o título de *Introdução à História*, onde se analisam exaustivamente os procedimentos que devem orientar o *ofício* do historiador e que pode ser visto como uma resposta ao manual de Langlois e Seignobos, o *breviário* da escola *metódica* Bourdê (1989).

Em 1939 a revista passou a designar-se *Annales d'histoire sociale*, tendo como objectivo afirmar o *seu papel de charneira nas ciências sociais e de facilitar o reconhecimento internacional no campo da investigação histórica* (Magalhães, 2002, p. 26). Na sequência da II Guerra Mundial e da ocupação da França, a revista sofreu alguns reveses e perdeu alguns dos seus *animadores*, em particular Marc Bloch¹⁹. A partir de 1946, L. Febvre conservou sozinho a direcção, juntou uma nova equipa e a revista adoptou um novo título, *Annales: Économies, sociétés, civilisations*. Esta inflexão-da história económica e social para a história das mentalidades-reflectia uma vontade de mudança na orientação quer de Lucien Febvre quer da própria revista.

2.2- Os tempos em História

Em 1947, Lucien Febvre, mantendo a direcção da revista, foi autorizado a fundar a sexta secção da *École Pratique des Hautes Études* (EPHE), dedicada às ciências económicas e sociais. Essa secção tinha como objectivos assegurar uma estreita ligação entre o ensino e a investigação, organizar seminários de divulgação, estimular investigações colectivas, desenvolver o diálogo entre as *ciências humanas*²⁰ (Bourdê, 1989). Em 1975 a sexta secção da *EPHE*, que contribuiu fortemente para a divulgação e promoção do trabalho dos historiadores dos *Annales*, converter-se-ia em *École des Hautes Études en Sciences Sociales*, recebendo o estatuto de universidade (Bourdê, 1989; Magalhães, 2002). Após a morte de L. Febvre, em 1956, ambos os projectos passaram a ser dirigidos por Fernand Braudel, até 1968.²¹

¹⁸ L. Febvre denominou a sua metodologia de *arqueológica*, querendo com tal designação mostrar a sua pretensão de investigar e compreender uma civilização na totalidade dos seus aspectos (Lloyd, 1995).

¹⁹ Marc Bloch, de origem judaica e elemento activo da “Resistência”, foi capturado e fuzilado pelos alemães em 1944, nas vésperas da Libertação (Bourdê, 1989; Magalhães, 2002).

²⁰ Esta designação pretendia incluir *para além das tradicionais história*, [geografia], *sociologia*, *antropologia*, *disciplinas ligadas à linguística*, *à semiótica*, *à literatura e à arte* (Magalhães, 2002, p. 28).

²¹ Aquando da morte de L. Febvre, a revista ocupava já uma posição dominante na historiografia francesa. Sob a direcção de F. Braudel, a revista consolidou o seu prestígio e alargou o seu domínio. Os seis números anuais que a revista publicou entre 1960- 1970, o primeiro lugar, em França, entre as revistas de ciências humanas, e o alargamento da sua influência à Europa Ocidental e EUA, confirmam essa pujança (Bourdê, 1989).

De uma maneira geral, F. Braudel manteve-se fiel às orientações de Marc Bloch e L. Febvre no que diz respeito à unidade das *ciências humanas*, ao objectivo de atingir uma história *total*, e à relação passado/ presente. Essa intenção é explicitada nos seguintes excertos de *Écrits sur l'histoire* (1969):

Après la fondation des Annales (...), l'historien s'est voulu et s'est fait économiste, anthropologue, démographe, psychologue, linguiste (...). L'histoire est, si l'on peut dire, l'un des métiers les moins structurés de la science de la science sociale, donc l'un des plus flexibles, des plus ouverts (...). L'histoire a continué, dans cette même ligne, à se nourrir des autres sciences de l'homme (...). Il y a une histoire économique (...), une merveilleuse histoire géographique (...) une démographie historique (...); il y a même une histoire social (...). Mais si l'histoire omniprésente met en cause le social dans son entier, c'est toujours à partir de ce mouvement même du temps (...). L'histoire dialectique de la durée (...) est étude du social, de tout le social; et donc du passé et donc aussi du présent (In Bourdieu, 1989, pp.103-104).

O diálogo entre a História e a Geografia, já iniciado por L. Febvre, inspirou F. Braudel na elaboração da obra da sua vida, *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II* (1947)²², uma obra que caracteriza o espírito dos *Annales* (Bourdieu, 1989),

A introdução de uma nova concepção de *tempo* histórico constituiu a grande inovação e acabou por marcar sucessivas gerações de historiadores e mudar a concepção daquilo que podia ser considerado objecto da História.

Reflectindo na dialéctica do *espaço e do tempo*, F. Braudel concebeu uma pluralidade de durações ao longo das três partes em que dividiu o seu livro (In Bourdieu, 1989) pp. 231-232).

Na primeira parte, *une histoire quasi immobile, celle de l'homme dans ses rapports avec le milieu qui l'entoure; une histoire lente à couler et à se transformer, faite bien souvent de retours insistants, de cycles sans cesse recommencés*.

Na segunda parte, (...) *une histoire lentement rythmée...une histoire structurale...; on dirait volontiers si l'expression n'avait été détournée de son sens plein, une histoire sociale, celle des groupes et des groupements...en étudiant successivement les économies, les États, les sociétés, les civilisations (...)*

Finalmente, a terceira parte reserva-a a (...) *une histoire (...) à la dimension non de l'homme mais de l'individu (...) une agitation de surface, les vagues que marchés soulèvement de leur puissant mouvement. Une histoire à oscillations brèves, rapides, nerveuses*.

Esta concepção “pluritemporal” da História, deslocou a atenção do acontecimento para o estudo dos processos e das condições materiais dos homens, no contexto global das sociedades. O livro de F. Braudel deixava, também, antever outros conceitos fundamentais: a primeira parte, dedicada ao *tempo longo*, traz consigo a noção de *estrutura*; a segunda parte, implica a noção de

²² A obra que constituiu a tese de F. Braudel teve o seu início em 1929; foi defendida em 1947 e publicada pela primeira vez em 1949. Um versão revista surgiu em 1966 (Bourdieu, 1989).

conjuntura e, finalmente, a terceira parte, ligada ao *tempo curto*, abre caminho ao *acontecimento* (Magalhães, 2002). Lloyd (1995), critica o modelo estrutural desenvolvido por Braudel, por privilegiar a descrição da *continuidade e dos ciclos* e ignorar o papel da *mudança*.

Fernand Braudel abriu, também, caminho para a história quantitativa, especialmente pelos trabalhos de investigação realizados em parceria com Labrousse em que faz ampla utilização dos conceitos de *estrutura e conjuntura* (Bourdé, 1989). A história quantitativa tinha como ambição, *constituir o facto histórico em séries temporais de unidades homogéneas e comparáveis e, assim, poder medir-lhes a evolução em determinados intervalos de tempo, geralmente anuais* (Furet, 1977, p.62). A História quantitativa teve, ainda como expoentes máximos Pierre Chaunu, F. Mauro, F. Crouzet.

Nos anos sessenta, a história quantitativa estendeu-se à história das populações com o estudo dos registos de nascimento, casamento e óbitos. Paralelamente, surgiram teses que comparavam a evolução económica e a evolução demográfica, evidenciando as estruturas específicas de nupcialidade, de fecundidade e de mortalidade no quadro de uma região, e na longa duração. Esta abordagem consolidou-se com a fundação de uma sociedade de demografia histórica e de uma revista especializada, *Les Annales de Demographie historique*, em 1962. Como representantes desta abordagem, podem citar-se Pierre Goubert e o seu estudo sobre a região de *Beauvais*, Pierre Vilar e o seu estudo sobre a Catalunha e Emmanuel Le Roy Ladurie sobre o *Languedoc* (Bourdé, 1989; Magalhães, 2002).

Em 1969, Braudel abandonou a direcção da revista dos *Annales*, sendo substituído por um colectivo que integrava Marc Ferro, Emmanuel Le Roy Ladurie, Jacques Le Goff e Jacques Revel, anunciando uma nova fase na história da revista (Bourdé, 1989; Magalhães, 2002).

2.3-A História-problema

Uma *nova história*, ganhou visibilidade a partir de 1978, através de algumas figuras que integravam a escola dos *Annales*. Esta viragem na forma de fazer História, não reunindo a unanimidade no seio da escola, era defendida por aqueles que, segundo François Furet (1977), *privilegiavam a vagabundagem em todos os terrenos*.

Apesar do termo *nova história* já ser usado, pontualmente, desde os finais do século XIX, parece ser indiscutível que é com a terceira geração dos *Annales* que o termo passou a ser usado de forma sistemática, nomeadamente a partir da publicação de *Faire L'Histoire* (1974), dirigida por

Jacques Le Goff e Pierre Nora e em cuja introdução o termo é *cunhado* como novo (Olábarri, 1995)²³.

Nos três artigos que compõem essa publicação, os autores apresentavam os pressupostos de uma *nova história: novos problemas, novas contribuições, novos objectos* (Le Goff e P. Nora, 1977). Os *novos problemas* resultavam da necessidade de redefinir a História, *tomando consciência da sua relatividade*, da sua singularidade e da *agressão das ciências sociais*; as *novas contribuições* correspondem à exigência de ultrapassar as divisões tradicionais da História; os *novos objectos* eram a resposta à *bulimia* da História, cujo apetite devorava um pouco de tudo, como o clima, o corpo, a festa, o inconsciente, a imagem cinematográfica, a mentalidade e a cozinha (Ibidem, pp. 10-13).

A publicação, em 1978 da enciclopédia *La Nouvelle Histoire*, dirigida por Jacques Le Goff²⁴, Roger Chartier e Jacques Revel, tornou-se representativa da aspiração a uma abordagem *globalizante* da realidade histórica. De realçar que em ambas as obras se cruzaram os mesmos autores: Phillipe Ariès, J. P. Aron, A. Burguière, M. Certeau, R. Chartier; Marc Ferro, M. Vovelle, entre outros.

Os *novos* historiadores proclamavam o primado do *cientismo* sobre as opções filosóficas e as *ilusões* da História positivista. Tal como os seus congêneres de outras disciplinas, o historiador constrói o seu objecto de análise, constitui um corpo de documentos de naturezas diversas (textos escritos, objectos, fotografias, imagens, entrevistas), a fim de responder a uma questão colocada ao passado. É a *história-problema*, obra de um *analista* e não de um *narrador ou de um profeta*. Em função da questão colocada, o historiador apresenta uma interpretação racional dos dados, produz afirmações gerais que permitam analogias e comparações (Bourdé, 1989). As técnicas ao seu dispor facilitavam o acesso ao estatuto de *cientista social interdisciplinar* (Lloyd, 1995) e criavam a sensação de nada ser impossível. A *nova história inventou, reinventou e reciclou* fontes históricas até então adormecidas ou consideradas definitivamente perdidas: dos documentos escritos de toda a ordem aos documentos orais, da estatística a um fóssil, dos utensílios aos ex-votos, todos se tornam fontes históricas importantes (Bourdé, 1989, p. 264). O pitoresco ou o anedótico deixaram de ser

²³ Olábarri (1995) faz remontar à utilização do termo a 1896 e ao alemão Karl Lamprecht no ensaio *Alte unde neue richtung*, a um artigo publicado na *America historical Review* em 1897-98, intitulado *O rosto da nova história*. Por volta de 1912, o termo estaria divulgado, para designar uma corrente historiográfica e, meio século depois surgem, também nos EUA novas escolas como *New Economic History*, *New Political History* e a *New Social History*. Em França, o termo teria sido extensamente utilizado pelo filósofo Henri Berr numa das suas primeiras publicações, em 1890, referindo-se à necessidade de uma nova história para uma nova ciência da história. Por sua vez, os marxistas remetiam para o materialismo dialéctico, a génese da *nova história*.

²⁴ J. Le Goff, à altura membro do Conselho editorial da revista dos Annales, atribui à *nova história* as influências de Voltaire, Chateaubriand, Guizot, Michelet e Simiand, mas filia o renascimento dessa tradição na revista *Annales d'histoire économique e sociale*, fundada por L. Febvre e M. Bloch, em 1929. Não nega, também, o papel de Marx na génese da *nova história*. No plano epistemológico, a(s) nova(s) história (s) são pós-kantianas e, de certo modo, partilham a visão de que o conhecimento constitui a realidade estudada. (Bourdé, 1989; Olábarri, 1995).

marginalizados. As festas, as cerimónias, os desfiles, as procissões e o folclore passaram a ser objecto de interpretação no âmbito dos estudos históricos. Os menus e os livros de cozinha suscitaram, igualmente, a *bulimia* dos historiadores. A nova geração de historiadores propunha uma *releitura* de fontes já conhecidas à luz de novas metodologias de investigação e de novos métodos de análise. A visão “elástica” da fonte levou alguns historiadores a acreditar, até, na possibilidade de interpretar o passado sobre e na ausência de fontes.

Em síntese, à *nova história*, podem atribuir-se as seguintes características:

- A aspiração a uma *história total*;
- o alargamento da noção de documento histórico;
- reacção à história política, numa primeira fase, e numa segunda fase renovação da história política- *nova história política*;
- crítica à noção de facto histórico;
- *história-problema*, e não *automática*;
- o papel da longa duração e do quotidiano;
- diálogo interdisciplinar entre *as ciências sociais e humanas*;
- incremento da história das mentalidades;
- *simpatia* pela história do presente;
- o estimular de uma *nova erudição* (Jacques Le Goff (1978, pp. 210-241):

Em Portugal, Vitorino Magalhães Godinho é considerado o introdutor e o mais destacado representante da *nova história*²⁵ (Mendes, 1996).

Na vasta e variada obra de Vitorino Magalhães Godinho que abarca assuntos desde a filosofia à cultura, da emigração à demografia, da história social à história económica, do ensino à investigação, destacam-se duas áreas privilegiadas pelo autor: os Descobrimentos e problemáticas com eles relacionados, a teoria e metodologia da História (Mendes, 1996, pp.325-330).

Num dos seus estudos sobre a temática dos descobrimentos, *Dúvidas e Problemas acerca de algumas Teses da História e da Expansão* (1943), criticava as teses que, eivadas de um espírito

²⁵ Vitorino Magalhães Godinho, foi afastado, como professor, da Faculdade de Letras de Lisboa em 1944, *devido aos aspectos inovadores do seu ensino e acção*, tendo passado para o Ateneu Comercial de Lisboa, onde permaneceu até 1946. De 1947-1960, encontra-se em Paris como investigador do *Centre National de la Recherche Scientifique*. Na capital francesa convive com Lucien Febvre e Fernand Braudel, e desenvolve contactos com os mais destacados historiadores franceses da cultura, impulsionadores da *História Nova*. É aí que elabora os seus dois trabalhos mais importantes no âmbito da história económica: *Prix et Monnaies au Portugal, de 1750-1850* (1955), com o qual obteve o diploma em Ciências Económicas e Sociais da VI secção da “École Pratique”, e *L’Économie de L’Empire Portugais (XVe-XVIe siècle)* de 1959, que constituiu a sua dissertação de *doctoract d’État*. Concluído o doutoramento regressou a Portugal, tendo desenvolvido a actividade docente no *Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina*, do qual foi afastado em 1962. Regressou a França, foi professor catedrático convidado da Universidade de Clermont-Ferrand, de 1971-74. No pós-25 de Abril de 1974 foi Ministro da Educação e Cultura (1974), Director da Biblioteca Nacional (1984), professor catedrático da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, na qual atingiu a jubilação, por limite de idade (1988).

nacionalista, empolavam a acção de certas personagens como o infante D. Henrique e a motivação religiosa, e fazia considerações *de ordem metodológica*, apontando caminhos e sugerindo *novas interpretações*, deixando adivinhar algumas das vias pelas quais a sua pesquisa posterior viria a enveredar. Apelava já à *interdisciplinaridade* (recorrendo aos estudos de Psicologia, de História e de Sociologia), e a autores como L. Febvre, Marc Bloch, M. Weber e W. Sombart. Anunciava aquela que viria a ser chamada *história estrutural*, chamando a atenção para o papel muito *circunscrito que o indivíduo desempenha na marcha dos acontecimentos*, ao contrário do que a História *tradicional* admitia. A explicação em História, estabelece-se através da ligação de factos ou séries de factos, sem que nela interfiram as intenções dos agentes históricos.

Para explicar económico-socialmente as navegações, guerras e colonização ultramarinas, não é necessário conhecer as intenções dos dirigentes. A explicação estabelece-se relacionando, ligando duas séries de factos.

Na obra *Os Descobrimentos e a Economia Mundial* (1963- 1965, ampliada e reeditada em 1981-1983), considerada um marco fundamental da historiografia portuguesa tanto do ponto de vista científico como teórico-metodológico, Godinho desenvolvia, de forma integrada e com amplo suporte documental, bibliográfico e teórico, algumas das questões a que esporadicamente já tinha aludido, e outras totalmente novas (Mendes, 1996). Nas três partes em que se divide a obra, o autor desenvolveu o tema dos descobrimentos considerando os múltiplos vectores: geográfico e cronológico, económico e social, técnico e científico, simbólico e real, mental e motivacional. A noção de *complexo histórico-geográfico*, considerado um importante contributo para a historiografia portuguesa ao nível teórico-metodológico, inspirou-se na análise de *ciclo* de Jaime Cortesão, como Godinho (1971) esclarece na seguinte afirmação:

O historiador [Jaime Cortesão], porque profundamente geógrafo (...), repensa a ideia de ciclo de Lúcio de Azevedo em função dos espaços, e essa sua perspectiva é uma das origens da ideia de complexo histórico-geográfico (...) que entra na ferramenta hoje necessária a pensar o passado: o ouro da Guiné, as especiarias e o Índico, o açúcar e o Brasil (In Mendes, 1996, p. 329).

A defesa de um diálogo entre as *ciências sociais* e a aspiração a uma história *total*, comprometeram Godinho com a *nova história*, como a seguinte passagem ilustra:

Não se trata, não se pode tratar de multiplicar compartimentos estanques. História económica, história social, história cultural, como economia, sociologia, geografia, etc., devem interpretar-se profundamente e a cada passo, não perdendo de vista a totalidade humana, social por essência. Talvez que os nomes de economia histórica, sociologia histórica, geografia histórica traduzam bem o novo espírito da investigação. Porque a história, em suma, mais do que uma disciplina autónoma, é uma maneira de pensar os problemas dos homens (In Mendes, p.330).

Concluindo, a obra de V.M.Godinho pelas suas características, pelos temas tratados, pelas perspectivas e metodologias usadas é considerado um *cultor* da *nova história*. Por outro lado, reconhece-se o seu contributo para a *democratização* da História, o alargamento do seu campo de investigação e o esforço de crítica e superação da História *tradicional*.

A partir da década de 1970, alguns dos colaboradores dos *Annales* aventuraram-se em campos como a antropologia histórica com um carácter mais qualitativo, numa linha já iniciada por Ph. Ariès em *Histoire des populations françaises et leur attitude devant la vie, depuis le XVIIIe* (1948), em detrimento da demografia histórica de carácter quantitativo. Voltam-se para o exame do corpo, a saúde ou a doença e até, uma história da medicina. Por outro lado, a história da população inflectiu na direcção da história da família, embrenhando-se na história da sexualidade abordando as interdições religiosas, as práticas anticoncepcionais, as relações legítimas e ilegítimas, indiciando um deslocamento da análise dos mecanismos demográficos para a análise dos comportamentos colectivos, como por exemplo *L'enfant et la vie familiale dans la France d'Ancien régime* e *L'Homme et la Mort* (Ariès, 1977).

Inspirados em etnólogos e filósofos como Levi-Strauss e Foucault, a nova geração dos *Annales* propunha-se explorar as estruturas mentais que se situavam a meio caminho da organização social e do discurso ideológico, na fronteira do consciente e do inconsciente, numa prisão de longa duração. Os modos de pensar das elites, as crenças populares, as tradições religiosas e laicas, atravessaram os trabalhos de R. Mandrou, M. Agulhon e M.Vovelle. As formas de sociabilidade, nomeadamente a festa, destacaram-se nas obras de M. Vovelle, M. Ozouf, E. Le Roy Ladurie²⁶, por exemplo. Autores como M. Vovelle ou P. Chaunu apostaram na quantificação, tornada *serial*, como base para a história das mentalidades que abarcava tudo, do afectivo aos modos de vida (Magalhães, 2002, p. 33).

No final dos anos de 1980, o projecto dos *Annales* ameaçava ruir sob múltiplos assaltos internos e externos. Actualmente, os *Annales*, cuja revista mudou o nome, em 1993, para *Annales. Histoire et Sciences Sociales* reconhecendo a existência de uma pluralidade de pontos de vista e de perspectivas, mantém uma concepção de *história-ciência* que privilegia o diálogo com as restantes *ciências sociais*, como o título da revista sugere (Magalhães, 2002, p. 36).

²⁶ As obras *Montaillou* (1980) e *Carnaval de Romans* (1981), de Ladurie são apontadas por Lloyd (1995) como exemplos de uma abordagem *estruturista* da sociedade. Lloyd (Ibidem), distingue duas metodologias de abordagem da história estrutural: uma abordagem *estruturalista* e uma abordagem *estruturista*. A primeira vê a sociedade como uma entidade integrada de um modo rígido e que condiciona os indivíduos, embora estes possam ter também um papel activo. A segunda concepção, vê a sociedade como uma entidade organizada mas integrada de modo ténue, contendo um forte potencial de transformações por meio de acções individuais (Barca, 2000, p. 57).

3- A nova nova história

Num debate entre L. Stone, E.Hobsbawm e P.Abrams, publicado pela revista *Past and Present* (1979-80), Stone anunciava o fim de uma era historiográfica e o início de uma *nova nova história*. Os *novos novos historiadores* opõem à *história como ciência* uma *história como arte*, abrindo caminho ao *ressurgimento da narrativa*, a ênfase nas fontes e sua problematização deslocase para a *construção do enredo*, na qual teoria, modelos explicativos, hipóteses e mesmo imaginação e arte passam a ter cabimento. Colocando a tónica no estudo das mentalidades e das representações, a *nova nova história*, privilegia o modelo *narrativo e uma análise qualitativa* em detrimento do *analítico* e do *quantitativo*, dando visibilidade ao *indivíduo* e aos discursos produzidos pelos agentes históricos (Lloyd, 1995; Olábarri, 1995, Mendes, 1996).

Adivinham-se novas direcções para a História. Entre elas a *micro-história* emerge como alternativa à aspiração de uma *história total*; a *história cultural* alarga o seu âmbito à história das sensibilidades e à história cultural do político; a criação do *Institut d'Histoire du Temps Présent*, em 1978, trouxe a interpretação do mundo contemporâneo para o campo dos estudos históricos (Olábarri, 1995; Magalhães, 2002).

3.1.-Michel Foucault: *descontinuidade e descentração*

Michel Foucault (1926-1984), filósofo e historiador tem sido associado, por um lado, a uma perspectiva marxista da História (Martin, 1989) e muito próximo de pensadores franceses como Lyotard ou Derrida, representativos do chamado *pós-modernismo* e *pós-estruturalismo*, por outro (Magalhães, 2002).

Alheio a esta polémica, Foucault teve como principal preocupação identificar os princípios que norteavam as transformações em curso na História. Anunciando uma postura “pós-moderna”, enveredou por novos caminhos, procurando descobrir *atrás dos actos as regras de um fazer e, sob os enunciados, a gramática que os comanda* (Martin, 1989).

Ao enveredar por novos caminhos, Foucault, apresentou uma nova visão do seu objecto de estudo (as prisões, os hospitais, a sexualidade, a loucura), baseado em novas fontes e numa nova perspectiva e obrigou os seus leitores a reflectirem sobre o objecto em si e na sua importância para o desenvolvimento ou para a transformação das sociedades. Ao privilegiar *o saber como arqueologia*, Foucault propôs uma mudança na direcção do olhar do historiador, agora dirigido para os alicerces *imóveis e mudos*, por vezes *dissimulados pelos acontecimentos*. Esta *descentração* do olhar obrigava, também, a uma nova concepção do documento considerado como o produto de uma certa orientação da História e não como qualquer coisa que nos foi dada “inocentemente” pelo

passado. Neste sentido, a História é concebida como uma construção resultante de *uma materialidade documental* e não como *memória da humanidade* (Le Goff, 1980; Martin, 1989).

Ao contrário da história tradicional que de alguma forma precisava da diacronia, Foucault propunha a ideia de *descontinuidade* como objecto e instrumento de trabalho. Assumida a *descontinuidade* como opção do historiador, deixa de interessar a actividade singular do sujeito mas antes encontrar o sentido para certas singularidades, muitas vezes imersas no discurso histórico. Ou seja, importa estar atento aos discursos enquanto acontecimentos singulares que se ligam a outros discursos, que por vezes se cruzam ou se encontram, e outras se excluem. O corpo (cósmico, social, individual ou sexuado) objecto e produtor de discursos é *inapreensível* ou *inexistente*, é sempre *um efeito de discursos, uma aparência de corpos* (Certeau, 1980, p. 37). É, portanto, ao mesmo tempo um segredo postulado e um segredo produzido, ou seja, mais importante que o enunciado do discurso, é o contexto de produção do discurso (Martin, 1989; Magalhães, 2002).

Uma outra noção fundamental no pensamento de Foucault é a de *poder*, considerada fundamental para a compreensão dos modos de funcionamento das sociedades. Na perspectiva de Foucault o *poder* encontra-se disseminado por toda a sociedade, e não concentrado numa entidade concreta e está estreitamente ligado ao conhecimento. O *poder* não é apenas *punitivo*, mas também *libertador* porque produz conhecimento, sendo o conhecimento uma fonte poderosa para a *desconstrução* arqueológica das ideias e das instituições que aprisionam a humanidade (Martin, 1989).

Foucault propõe uma análise do poder de *tipo ascendente*, ou seja, começando pelos seus mecanismos mais diminutos, a história de cada um, a sua trajectória, técnicas e tácticas, para passar à análise da sua progressiva utilização e desenvolvimento, investidos através de mecanismos cada vez mais gerais e formas de dominação global (Magalhães, 2002, p. 41), identificada nas sociedades contemporâneas com as *práticas ideológicas* (Griset, 1977).

As obras de Foucault, no seu imenso trabalho de erosão, *pulverizaram, reduziram a uma poeira de práticas, fizeram desaparecer as unidades lentamente adquiridas e tidas como evidentes nas nossas sociedades: a razão, o poder, o corpo*, deixando, apenas, *a escrita, ela própria discursiva, disseminada, analítica, decomponente* (Certeau, 1980, p.39).

Efectivamente, o pensamento de Foucault tornou-se incontornável pela introdução de novos objectos de estudo, pela identificação da necessidade de renovar o olhar do historiador sobre os documentos, apelando à utilização de novos métodos, mais adequados a esse novo olhar sobre os documentos, o seu papel e significado. Chamou ainda a atenção sobre a *descontinuidade*, como uma ideia fundamental, contestando a possibilidade de uma história *total*. Considerando a História como uma *arqueologia*, enfatizou a necessidade de explorar os sentidos das práticas mais profundas,

fundamentais para clarificar o funcionamento da sociedade e, pela análise que fez do *discurso*, lançou, também, a dúvida sobre a objectividade, de tipo *positivista*, do conhecimento histórico (Martin, 1989; Magalhães, 2002).

3.2.-A dúvida em História

Paul Veyne, um membro da escola dos *Annales*, inaugurou a renovação epistemológica dos anos de 1970, em França, partindo das bases já fornecidas nos anos 50. O livro *Comment on écrit l'histoire. Essai d'epistémologie*, representa uma viragem epistemológica na reflexão sobre a História, e uma reacção contra o pensamento braudeliano, transformando-se no “credo teórico” para o exercício da actividade do historiador (Martin, 1989; Magalhães, 2002).

Céptico em relação às pretensões de um determinado tipo de *história-ciência*, Veyne atribui à história o estatuto de *actividade muito elaborada e que não se improvisa*, exigindo um esforço de conceptualização por parte do historiador (Veyne, 1977, p. 86). Realçando a liberdade do sujeito historiador, opõe *a uma verdade científica, uma intriga* (Martin, 1989; Magalhães, 2002). A História é, então para Paul Veyne, *um relato verídico dos acontecimentos que têm o homem por actor*, sujeito às exigências do género narrativo: tal como o romance, *a História selecciona, simplifica, organiza, resume um século numa página*. No entanto, ao contrário do romance, a História narra acontecimentos *verídicos* e que não podem ser olhados com os mesmos olhos com que se olha a vida quotidiana. Ao contrário das ciências naturais, a narrativa histórica centra-se no individual, isto é, nas pessoas e nos acontecimentos que ocorrem num dado momento. É, portanto, um conhecimento *ideográfico* (trata do particular) por oposição ao conhecimento *nomográfico*, próprio das ciências, que estabelece leis gerais (Martin, 1989, p.346).

A compreensão dos factos não é imediata, as sociedades humanas não são transparentes. Para além do imediatamente visível há o *não factual* que não se apreende, apenas, na descoberta do facto, das causas e factores de uma dada situação, mas na *explicação* e na *conceptualização*. Para compreender as particularidades de uma dada situação do passado, o historiador precisa de *encontrar palavras, inventar esquemas e categorias* gerais que toma como referência (Veyne, 1977, p. 86).

Apesar dos conceitos serem *fluídos* por causa da instabilidade do seu objecto e por isso criarem a ilusão de compreender, quando apenas estão a produzir contrasensos na abordagem de uma realidade mais complexa (por exemplo, a utilização do conceito de *capitalismo* desde o século XII e de *revolução industrial* no período feudal), Veyne (1977) considera fundamental que o historiador, para cada época, se aproprie de um conjunto de conceitos adequados aos factos a

interpretar, sob pena de chegar a um relato verídico, mas apenas *impressionista*. Esta convicção levou Veyne (1977, p. 87 e 105) a afirmar:

Um livro de História de levar em conta, nos nossos dias, é um livro que encontra palavras que permitem «tomar consciência» das realidades que se sentia vagamente sem se saber sistematizá-las e que a conceptualização faz o interesse da História.

A causalidade em História não obedece a determinismos rigorosos, é *uma arte de dizer remontando ao passado*, segundo um percurso que consiste em *fazer remontar o efeito conhecido à causa hipotética* tornando possível a construção da “trama” do texto histórico. Esta operação, corrente no trabalho do historiador, conduz a uma conclusão mais ou menos verosímil e fundada num raciocínio analógico. O relato histórico obedece, largamente, a esta lógica do verosímil (Martin, 1989, p. 350). Em consequência, a experiência e o contexto cultural do historiador tornam-se fundamentais no exercício da sua liberdade relativamente à escolha da metodologia, no caminho a seguir e, consequentemente, na selecção deste ou daquele aspecto que permitam construir uma coerência que será a do texto e não a do real que evoca e em que se fundamenta, através da *evidência*. Qualquer interpretação será sempre *parcial*, por ser incompleta e encerra em si algo de subjectivo que decorre do ponto de vista do autor (Martin, 1989).

Em suma, Veyne afasta-se da ideia de uma *história ciência* de tipo positivista, a que opõe a ideia de História como uma *actividade muito elaborada*. À História *imediata* contrapõe uma História *conceptualizante*, ao *vivido*, o *pensado*, contribuindo para lançar a *dúvida* sobre a objectividade do conhecimento histórico.

Michel de Certeau, historiador com uma formação pluridisciplinar que incluía para além da História, a Filosofia, a Psicanálise e a Semiótica insurgiu-se, a partir dos anos de 1970, contra a história universitária francesa na dupla perspectiva das estruturas disciplinares e das suas produções intelectuais. Como historiador, Certeau (1977, p. 18) questiona a natureza da disciplina e como adepto da análise estrutural dos textos, encara a História como uma operação complexa que se refere à *combinação de um lugar social e de práticas «científicas»*.

A História é, pois, *uma operação complexa e não a ressurreição ilusória de um vivido*. Certeau (1977), insurge-se contra a pretensão de alguns historiadores de enunciarem o real, contra o culto das fontes e da quantificação, contra a obsessão pela periodização e contrapõe a ideia de uma aparente objectividade do discurso histórico na convicção de que o real encerra, em si, *máscaras* não podendo distinguir-se, totalmente, da ilusão. Este caminho de “desconstrução” do discurso e de

denúncia dos *falsos semblantes*, remete todo o discurso para o seu *plano mais oculto*, para as *zonas silêncio*: para o inconsciente mas, também, para contexto social e cultural do historiador (Martin, 1989, p. 352).

A crítica ao discurso histórico é um terreno privilegiado de Certeau. O autor procura descobrir a *ideologia escondida no texto histórico*, sob a forma dos pressupostos que determinam as escolhas iniciais do investigador (o período histórico, o assunto). No entanto, Certeau discute, fundamentalmente, os *mecanismos secretos do discurso histórico* que revelam a sua *inconsistência* e o lado *mistificador e persuasivo*. O lado *persuasivo* do discurso histórico manifesta-se no *efeito de real* muito forte, de um relato aparente do passado quando de facto se toma como ponto de partida o presente e se tem como objectivo influenciar as práticas presentes e futuras. Como *inventário do real*, o discurso histórico decorre da seriedade do historiador e da sua experiência no tratamento das fontes. Este discurso “verosímil” funciona com base nas correlações e encadeamentos cronológicos e não na base de uma racionalização rigorosa. Para *persuadir*, o historiador recorre a referências bibliográficas, a fontes e elabora uma teoria no seu pensamento, procurando articulá-la com o objecto de investigação.

O discurso histórico liga o já pensado àquilo em que ainda é preciso acreditar. A história combina uma cientificidade e uma retórica “performativa”((Martin, 1989, p. 356).

Certeau (Ibidem) distingue, também, discurso histórico de realidade passada. O discurso histórico dá uma imagem inversa da prática de investigação, na medida em que apresenta como ponto de partida (uma referência cronológica) o que é o ponto de chegada, pois a investigação parte do presente. O discurso apresenta-se, geralmente como algo “acabado” enquanto a realidade é *instável*, sujeita a constantes revisões fruto de novas descobertas. O discurso histórico, um género *ambíguo*, um *jogo de máscaras*, é um misto entre *ciência e narração*, entre *ciência e retórica* (Martin, 1989, p.357).

Em *Fazer História* (1971), o autor distingue dois tipos de História: a História tradicional, que pretendia fazer reviver o passado e uma História que elabora modelos para constituir e compreender as fontes documentais, transformando os vestígios do passado em qualquer coisa de *pensável* e expõe as condições da sua própria produção. Assim, o conhecimento do passado transporta a marca dos procedimentos que o elaboram, assumindo estes tanta importância quanto a tentativa de reconstituição do passado(Martin, p. 358).

A operação histórica constitui, então, para este autor, uma série de *manipulações*, um trabalho *sobre uma materialidade para a transformar em história*. Inventariar as fontes é já apagar os traços escritos, transformar os objectos em *documentos*, é fazê-los mudar de estatuto. Fazê-los falar é, também, transformar a sua linguagem original num discurso diferente. Na perspectiva de

Certeau é a prática histórica com todas as suas relações técnicas, sociais e outras que é uma realidade e não a sua relação com uma realidade exterior. A maquinaria da História será mais verdadeira que os produtos que ela elabora (Martin, 1989, p.359).

Na perspectiva de Certeau a História está ao serviço da sociedade presente e permite explicitar a *identidade social* situando a sociedade presente em relação às do passado, conferindo às sociedades actuais a *espessura de um passado legitimante*. A História permite compreender as contradições e as diferenças no interior das sociedades e, por isso, contribui para desenvolver a capacidade de com elas “cohabitar”. A uma historiografia de tipo *conformista*, que dá uma ilusão *realista* contrapõe uma de tipo *crítica*, que procura descobrir as lacunas e omissões do discurso histórico e o seu *sentido*. (Martin, 1989, p. 362-363).

A argumentação de Certeau em torno da dicotomia discurso histórico/realidade passada tem em consideração a relatividade do conhecimento histórico o papel do historiador e o contexto de produção do discurso histórico (também ele produtor de discursos). Pode, no entanto questionar-se se a atitude de busca incessante de “desocultação” da ideologia subjacente ao discurso histórico não comportará em si própria um discurso ideologicamente orientado.

4- Outros Percursos

4.1.-A História como *representação*

Em finais do século XIX, princípios do século XX, vários filósofos europeus começaram a interessar-se pelas questões ligadas à epistemologia e metodologia específicas da história.

Filósofos como Dilthey, Croce e, mais tarde, o filósofo britânico Collingwood, distinguiram-se pela defesa da *autonomia* da História como ramo de investigação por direito próprio, acentuando as particularidades dos métodos utilizados pelos historiadores, distintos dos das ciências naturais (Gardiner, 1971).

Collingwood desenha a sua imagem particular daquilo que considera ser actividade do historiador. A uma noção *positivista* de História opõe uma noção *idealista* em que o *pensamento* se torna o conceito fundamental da investigação histórica.

Para Collingwood (1981) a verdadeira natureza dos acontecimentos históricos particulares só se apreende penetrando no *interior* dos eventos e discernindo os *pensamentos* dos agentes históricos em questão. Importa sublinhar que no sentido collingwoodiano o evento tem duas faces: o *exterior* (o evento propriamente dito) e o *interior* (a acção). O historiador na sua actividade faz um percurso do *exterior* para o *interior*, detendo-se na *acção* (ao contrário das ciências naturais), procurando descobrir os pensamentos que ela encerra. O objecto da descoberta, em História, é o *pensamento* expresso em *acções*; o lado interno da *acção* é a causa em História. À luz desta concepção, os processos em História são processos de acções, e não meros processos de acontecimentos, o que invalida a aplicação à História do modelo causal das ciências naturais.

Delimitado o objecto de investigação em História-o *pensamento*-, como é que o historiador poderá apreender os pensamentos que procura descobrir? A única maneira é *repensá-los no seu próprio espírito* (Gardiner, 1971, p. 307).

Esta afirmação à partida parece sugerir que a tarefa do historiador passa a ser a de *reanimar*, *fazer reviver*, *ressuscitar o passado* (H.Marrou, 1975, p.37), e que o historiador tem a capacidade de aceder intuitivamente à actividade mental do povo cujas acções procura compreender e explicar. No entanto, não é assim. A tarefa do historiador configura-se como uma *reconstrução imaginativa das acções* do passado e das *razões* dos agentes históricos que permitirão ao historiador construir hipóteses com base nas fontes disponíveis e validadas por *inferências* aceitáveis. Nessa *reconstrução imaginativa* do passado, há ainda a considerar o ponto de vista do historiador que “imagina”, sempre, uma determinada situação do passado dentro de um contexto cultural que é o seu.

Assim, para Collingwood, o historiador *não se limita a re-presentar o pensamento passado; re-presenta-o no contexto do seu próprio conhecimento e assim, ao re-presentá-lo, critica-o, faz sobre ele um juízo de valor, corrige os possíveis erros que nele encontre. É uma condição indispensável ao próprio conhecimento histórico. A crítica do pensamento cuja história ele revela não é menos importante do que revelar a sua própria história. É uma condição indispensável ao próprio conhecimento histórico(...) por isso, o pensamento que re-presenta pensamentos passados, re-presentando-os, critica-os* (In Gardiner, 1974, p.307).

A teoria do conhecimento histórico elaborada por Collingwood tem suscitado inúmeras controvérsias, nomeadamente naquilo que diz respeito à *ideia de história* como *re-presentação da experiência passada*. Todavia, o pensamento de Collingwood contribuiu para uma problematização dos conceitos de *conhecimento histórico* e de *compreensão*, chamando a atenção para as condições de produção do conhecimento histórico e para a complexidade implícita à noção de conhecer o pensamento do *Outro*.

4.2-A perspectiva, em História

Influenciado pela abordagem collingwoodiana, William Dray (1974) defende, nos seus traços essenciais, a mesma perspectiva, ou seja a de que a História como ciência particular tem como objecto a singularidade dos acontecimentos e dos assuntos humanos e a explicação, em História, não pode ser atingida pelo recurso a leis universais (Barca, 2000, p. 51).

Afastando-se dos cépticos que negam a possibilidade de conhecer a verdade e até a sua própria existência e dos que defendem a História como ciência, Dray (1971) afirma a possibilidade de uma objectividade do conhecimento histórico, necessariamente diferente da objectividade defendida pelos que vêm a História como uma *ciência positiva*. O conhecimento histórico é naturalmente *parcial*, porque incompleto, sujeito a constantes revisões e pontos de vista (aliás como em todas as áreas do conhecimento), o que não lhe retira “credibilidade”. As explicações em História não são *absolutamente neutras*, porque partem da perspectiva do autor e reflectem necessariamente os seus juízos de valor.

Na linha de Collingwood, Dray (1971) defende que a compreensão das acções do passado envolve, normalmente, uma *reconstrução imaginativa dos raciocínios do agente histórico* (que incluem as crenças, finalidades, princípios). A reconstrução das razões do agente elaborada pelo historiador é necessariamente afectada pelo ponto de vista do historiador. No entanto, qualquer que seja a hipótese explicativa apresentada pelo historiador, ela será sempre fundamentada na *evidência* e validada por inferências (Barca, 2000; Magalhães, 2002). As explicações em História podem ser

logicamente completas, pois resultam de uma selecção prévia do historiador e procuram resposta para a especificidade de um acontecimento ou acção humana. Tomando como exemplo a situação concreta da Revolução Francesa, o historiador na selecção que necessariamente tem que fazer, procurará a *especificidade* dessa revolução e não as semelhanças entre revoluções. No caso concreto, o período de *terror* como uma fase *específica* no contexto da Revolução Francesa não pode ser negada, sob pena de transmitir uma visão *enviesada* desse período, o que não pode dizer-se da não enumeração dos deputados à Assembleia Constituinte (Magalhães, 2002, p.47).

Em suma, Dray afirma a possibilidade da objectividade do conhecimento histórico, associada a uma *neutralidade perspectivada* e ao reconhecimento da validade de diferentes pontos de vista que, necessariamente, reflectem juízos de valor do autor.

5-Tendências mais recentes

Nas últimas décadas do século XX, o *pós-modernismo* começou a reflectir-se nas diversas áreas do saber e começou, também, a invadir a História como o provam os trabalhos que lhe têm sido dedicados na Revista inglesa *Past and Present* e na Revista *Ler História*, em Portugal (Mendes, 1996, p.342).

Vejamos, então, os principais pressupostos de que parte a abordagem designada *pós-modernista*, que tende a afirmar a impossibilidade de acesso ao conhecimento do mundo real. Lemert (1992) sintetiza, assim, esses pressupostos:

1-A realidade é discutível- não se pressupõe muito mais do que isto.

2-A linguagem é que é fundamental.

3-A realidade é figurativa e acessível apenas através da linguagem.

4-Pela linguagem pode comunicar-se tudo e qualquer coisa, inclusive as coisas mais genéricas.

5-Ninguém pode escapar à sua linguagem, incluindo todas as afirmações genéricas acerca das coisas.

6-Tudo o que é afirmado acima é mais um acontecimento histórico do que uma posição ideológica ou um argumento lógico.

7-Consequentemente, o *pós-modernismo* é, por um lado, o fim da modernidade, mas, por outro, depende da modernidade para a sua linguagem (In Barca, 2000, p. 75).

Anunciada por pensadores como Foucault e Derrida, uma abordagem *pós-moderna* assume uma visão *descentrada* do mundo: o mundo é composto de diferenças e só pode ser compreendido a partir de diversas perspectivas; cada perspectiva deriva de um dado contexto cultural, de uma língua específica e só pode ser avaliada dentro do seu próprio enquadramento. A ideia de uma *verdade geral* é negada. As unidades adquiridas e tidas como evidentes, são reduzidas a uma poeira de práticas, valorizando as *periferias* (Barca, 2000, p. 75).

Neste quadro de desconstrução a *verdade* é substituída pela *linguagem* ela própria sujeita a mudança *contingente*; a *ironia* é a atitude *pós-modernista* face a um mundo *contingente*. Rorty (1989, pp.73-74) sublinha que os ironistas *nunca são muito capazes de se tomar a sério, porque estão sempre conscientes de que os termos em que se descrevem a si próprios estão sujeitos a mudança, sempre conscientes da contingência e da fragilidade dos seus vocabulários e, consequentemente, de si próprios* (citado por Barca, 2000, p. 75-76).

Esta atitude *ironista-desconstrucionista* contribuiu para lançar a dúvida sobre o conhecimento em diversos campos do saber e, também, no da História, conduzindo ao cepticismo e relativismo já que todos os discursos tendem a ser igualmente justificados sejam eles ficção ou História.

Em Portugal, António Manuel Hespanha e José Mattoso são apontados como os representantes da nova postura historiográfica, designada *pós-moderna* (Mendes, 1996). Em *Identificação de um País* (1985), Mattoso lança um novo olhar sobre problemáticas tradicionais da historiografia portuguesa, como a do *feudalismo/senhorialismo*, tratando-a de uma perspectiva dos poderes central, regional e local, dos grupos sociais em confronto e das oposições sociais e geográficas, da identidade nacional e da consciência nacional, mantendo um permanente diálogo com outros ramos das *ciências humanas* como a Antropologia, Linguística, Sociologia, Psicologia (Mendes, 1996).

Hespanha (1986) justifica a identificação desta obra como um dos paradigmas da história *pós-moderna* da seguinte maneira:

É a partir desta nova «situação semiótica» do texto historiográfico- nova «arquitectura» interna, nova relação com os «objectos», novos estatutos dos locutores e dos destinatários- que livros paradigmáticos, como o de J. Mattoso, têm de ser «identificados». Pois, se na sua origem, jogou todo um contexto cultural e ideológico, teórico e existencial, uma vez postos no mundo, outros contextos os esperam, dos quais depende a sua recepção (no sentido lato da difusão, da interpretação e da tradição), o modo como os leitores os conhecem e neles se reconhecem (In Mendes, 1996, p. 343).

No campo da História têm surgido algumas reacções à atitude de relativismo céptico do conhecimento do mundo social, fundada numa abordagem *objectivista-realista*. Esta envolve um *realismo crítico*, que defende a possibilidade de acesso ao conhecimento sem negar a produção social do conhecimento e um *objectivismo crítico*, que reconhece a existência de critérios específicos para a validação da interpretação e explicação históricas (Barca, 2000). Esta questão da justificação e validação da explicação histórica tem vindo a ganhar relevância como objecto de debate entre historiadores.

McCullagh (1984) enuncia um conjunto de pressupostos gerais sobre a realidade, subjacentes à produção histórica:

1. *A existência de um mundo independente das nossas crenças acerca dele.*
2. *Uma realidade percebida com rigor, sob certas condições.*
3. *Uma realidade estruturada de acordo com os conceitos que usamos para a descrever.*
4. *Regras fiáveis de inferência para alcançar a verdade sobre o real (In Barca, 2000, p. 77).*

Estes pressupostos são habitualmente utilizados por todos os historiadores que procuram construir um discurso rigoroso e coerente apoiado pela *evidência* e na adequação das *inferências*. O historiador compromete-se, pois, com a verdade.

Defendendo a existência de interpretações e explicações mais ou menos adequadas, McCullagh (Ibidem) apresenta um conjunto de condições a ter em conta para se preferir uma hipótese a outras: *consistência empírica, maior âmbito; maior poder explicativo; plausibilidade; menor ad hocness; não desconfirmação* (In Barca, 2000, p. 78). Estes critérios são utilizados para justificar a crença na verdade de uma determinada conclusão como a melhor explicação disponível até ao momento em que novas descobertas apresentem uma outra explicação incompatível ou mais alargada.

Martin (1989) orientou também a discussão para a questão dos critérios usados na justificação da explicação, em História. De acordo com esta preocupação, Martin analisou os tipos de argumentos apresentados para *justificar explicações concorrentes* e o modo pelo qual os historiadores *atribuem importância relativa a causas de determinadas ocorrências*.

Relativamente aos tipos de argumentos apresentados para justificar as explicações concorrentes sobre uma situação concreta, Martin (1989) salientou que as *explicações concorrentes devem ser justificadas não apenas pela sua base empírica mas, também, pela interpretação crítica da sua lógica e da sua plausibilidade* (Barca, 2000, p. 80).

O modo pelo qual os historiadores atribuem uma importância relativa a causas de determinadas ocorrências, é discutido por Martin (Ibidem) com base em critérios objectivos ou subjectivos que orientam essa ponderação. Opondo-se a autores como Dray, que apontam o juízo de valor como critério último para a selecção dos factores relevantes de uma explicação, Martin defende um critério factual, objectivo, para distinguir causas de condições, por meio de uma situação de comparação. Propõe que uma situação em estudo devia ser comparada com outra em que condições semelhantes estivessem presentes, mas cujo efeito fosse diferente. O factor ausente seria considerado como a causa relevante ou, pelo menos como uma causa parcial. A causa relevante é, habitualmente, formada por uma conjugação de factores, sendo possível, categorizar os factores relevantes para a ocorrência, em termos de importância relativa. De reter que, de acordo com Martin, o importante é que é possível distinguir causas de condições com base em factos, formulando uma questão explicativa apropriada, não negando a influência do contexto específico do sujeito que selecciona as questões (Barca, 2000, pp 79-81).

Concluindo, uma abordagem *objectivista-realista* assume que a explicação em História é sempre uma resposta *provisória* a uma questão histórica, mas tal não implica que as explicações não sejam discutidas e avaliadas. Em História há critérios específicos para avaliar a consistência de uma explicação particular face a uma outra explicação concorrente, como sejam a adequação, o âmbito e o poder da explicação.

Capítulo IV

Enquadramento Metodológico

1-Objectivos do estudo e questões de investigação

Este estudo tem como objectivo central perceber os critérios que presidem à selecção e organização dos conteúdos nos *Programas de História* do ensino obrigatório numa lógica longitudinal e de perfil do aluno no final da escolaridade obrigatória, através de uma análise comparativa dos currículos de História, em Portugal, Inglaterra e França, à luz da filosofia da História e dos princípios da educação histórica.

Assim, o estudo procura responder às seguintes questões:

-Qual o lugar da História no currículo, nomeadamente no que diz respeito às suas relações com outras disciplinas?

-Que critérios estão subjacentes à selecção e organização dos conteúdos nos programas de História, em Portugal, Inglaterra e França,

-numa perspectiva longitudinal (1º, 2º e 3º ciclos; *Key stage 1*, *Key stage 2* e *Key stage 3*²⁷; ciclos 2 e 3 de *l'École Élémentaire*) ?

-Que relação existe entre os conteúdos seleccionados, as finalidades/objectivos e as propostas nos currículos de História, em Portugal, Inglaterra e França,

-no final de cada ciclo do ensino obrigatório (1º, 2º e 3º ciclo; *Key stage 1*, *Key stage 2* e *Key stage 3*; ciclos 2 e 3 de *l'École Élémentaire*)?

-no final da escolaridade obrigatória?

Relativamente ao caso português, importa esclarecer que o estudo se desenvolveu num contexto de implementação da *Reorganização Curricular* no Ensino Básico, obrigando a um percurso diacrónico que acompanhasse as mudanças operadas, mas sem perder de vista o confronto entre o “antigo” e o “novo” e procurando detectar possíveis permanências e alterações e a articulação entre estes dois momentos.

²⁷ O currículo de História, na escolaridade obrigatória, em Inglaterra, engloba o *Key stage 1*, 2 e 3 como disciplina obrigatória, sendo disciplina opcional no *Key stage 4*. Por esse motivo, discute-se neste estudo, apenas, nos três primeiros “ciclos”.

2-Metodologia

2.1.-Desenho do estudo

Este estudo insere-se num modelo de investigação de natureza qualitativa e descritiva, de análise documental em educação (Almeida e Pinto, 1986).

A análise documental, usada por todas as Ciências Sociais e em especial pela História por investigar factos sociais sem recurso à observação directa de sujeitos é tradicionalmente dividida em dois grupos tendo em consideração as técnicas utilizadas: as *clássicas* que permitem uma análise qualitativa em profundidade (*intensiva*), e técnicas *modernas*, de base quantitativa, cobrindo um vasto campo de estudo (*extensivas*). As análise de tipo clássico, por vezes criticadas pela sua subjectividade podem, sempre, ser complementadas por técnicas de tipo quantitativo: a *semântica quantitativa* (estuda o vocabulário dos textos por processos estatísticos, com o objectivo de analisar os estilos, detectar lacunas) e a *análise de conteúdo* que procura agrupar significações e não vocábulos e é aplicável a todos os *materiais significantes, a todas as «comunicações»* (Pinto e Madureira, 1986, p. 96).

Até aos anos 50, entendia-se que a principal característica da análise de conteúdo era o *rigor* associado à quantificação (Berelson, 1952). A partir daí, e na sequência de aceso debate em torno dos procedimentos quantitativos e procedimentos qualitativos que se reflectiram no aperfeiçoamento e alargamento da concepção da técnica de análise de conteúdo, compreendeu-se que a sua principal característica é a *inferência fundada na presença de um índice (tema, palavra, personagem, etc)*, independentemente de as modalidades de inferência se basearem ou não em indicadores quantitativos (Bardin, 1977, p.22).

2.2.- Amostra documental

Este estudo debruça-se sobre os currículos de História no ensino obrigatório em vigor em Portugal, Inglaterra e França, desde a década de 1990. Assim, utilizaram-se os seguintes documentos:

Para a análise do currículo de História do Ensino Básico obrigatório em Portugal:

- Organização Curricular e Programas-Ensino Básico-1º ciclo* (DEB, 1998).
- Organização Curricular e Programas-Ensino Básico-2º ciclo* (DGEBS, 1991).
- Programa História e Geografia de Portugal-Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem-Ensino Básico-2º ciclo* (DGEBS, 1991).
- Organização Curricular e Programas-Ensino Básico-3º ciclo* (DGEBS, 1991);

-*Programa História-Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem-3º ciclo* (DGEBS, 1991).

-*Curriculum Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais* (DEB, 2001).

-Manuais:

- Guimarães, I.; Sá, I., A ; Pinho, M. J. (s/d). *Outros Tempos Outras Histórias- A História no Estudo do Meio-4º ano* .Porto:Porto Editora.
- Costa, F., Marques, A. (s/d). *História e Geografia de Portugal-5º ano* .Porto: Porto Editora.
- Costa, F.; Marques, A. (s/d). *História e Geografia de Portugal-6º ano*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, M; Barreira, A (2002). *Rumos da História 7* . Porto: Edições Asa..
- Moreira, M; Barreira, A (2003). *Rumos da História 8*. Porto: Edições Asa.
- Moreira, M; Barreira, A (2004). *Rumos da História 9* .Porto:Edições Asa.

-*Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro).

-*Decreto-Lei n.º 6/2001*.

-*Decreto-Lei n.º 286/89*.

-*Despacho n.º 142/ME/91*.

Para a análise do currículo de História do ensino obrigatório, em Inglaterra:

-*The National Curriculum-online* ([http://WWW: eurydice.org](http://WWW.eurydice.org)).

-*The National Curriculum- History for ages 5 to 16* (DES, 1990).

Para a análise do currículo de História do ensino obrigatório, em França:

-*Programmes-on-line*(<http://www.eurydice.org>).

➤ *Au L'École Élémentaire*.

➤ *Au Collège*.

-*Boletins Oficiais* que acompanham os programas escolares, nomeadamente os B. O n.º 25 de 20/6/1996, n.º 42 de 23/11/2000 e o B. O n.º 13 de 29 /3/ 2001.

Como já foi salientado, o currículo de História do ensino básico, em Portugal, foi analisado numa perspectiva diacrónica pelo facto deste estudo se desenvolver numa altura em que decorre a implementação de uma nova *Reorganização Curricular no Ensino Básico*. Por essa razão foi necessário recorrer a um leque mais alargado de fontes que nos permitisse identificar, tanto quanto possível, as mudanças operadas e as permanências e as concepções subjacentes às opções tomadas.

2.3-Procedimentos metodológicos

De acordo com a categorização apresentada por Schumaker e Macmillan (1997), as *fontes* deste estudo são de índole política, já que se trata de *fontes* oficiais (os programas escolares, a legislação) que necessariamente resultam de determinadas opções políticas acerca da Educação e do ensino da História e seu enquadramento curricular, em particular.

Num primeiro momento de organização do estudo foram desencadeados alguns procedimentos prévios, fundamentais para a sua implementação. Como ponto de partida, impunha-se a recolha de todos os documentos oficiais susceptíveis de fornecer informação relevante sobre as questões levantadas no início do estudo. Se no caso português, os documentos oficiais foram de fácil acesso, o mesmo não se pode dizer em relação aos outros dois casos (França e Inglaterra). As várias entidades, que de uma maneira ou outra têm ligações aos respectivos países (embaixadas, escolas, livrarias) mostraram ou um total desconhecimento sobre o assunto ou uma atitude de indiferença, não respondendo aos pedidos de cedência dos documentos oficiais. Perante esta situação, equacionou-se a hipótese de uma deslocação aos respectivos países. No entanto, o recurso à Internet e a consulta ao site <http://www.eurydice.org> permitiu aceder a toda a informação oficial e relevante para a análise dos programas de História no ensino obrigatório, em Inglaterra e França.

2.4-Análise exploratória

Numa primeira fase de análise exploratória, e tendo como objectivo construir um instrumento válido, procedeu-se a uma leitura *flutuante* para colher impressões e orientações de modo a precisar, progressivamente, a leitura tendo em consideração as hipóteses levantadas *apriori* (e a emergência de outras), e *fazer falar* os documentos.

Segundo Bardin (1977), os procedimentos de exploração (aos quais podem corresponder técnicas ditas sistemáticas) são procedimentos que permitem, a partir dos próprios textos, apreender as ligações entre as diferentes variáveis, funcionam segundo um processo dedutivo e facilitam a construção de novas hipóteses (pp.98-99).

A partir dessa primeira fase da análise exploratória, procedeu-se a um recorte dos textos por *unidades de registo e unidades de contexto* (segmentos do conteúdo dos textos que se analisam para atribuição de uma categoria e para a determinação de uma unidade de registo) procurando criar as categorizações adequadas aos objectivos do estudo (Vala, 1986, pp.111-114).

Na definição de Bardin (1977, p. 118), a *categorização* é um processo de tipo *estruturalista* e comporta duas etapas: *o inventário*, que implica isolar os elementos e a *classificação*,

correspondente à fase em que se repartem os elementos, ou seja em que se procura impor uma certa organização às *mensagens*, representando de forma simplificada os dados *brutos*.

2.5.Construção de instrumentos de análise

A construção de instrumentos processou-se a partir de uma primeira fase de recolha de informação (correspondente a uma análise de natureza exploratória).

Os instrumentos construídos para a análise de dados consistiram em grelhas de sistematização dos dados recolhidos a partir das *fontes* consultadas, tendo como objectivo organizar, de forma simplificada os dados *brutos*, segundo categorias definidas de acordo com os critérios apresentados pela literatura especializada e o critério de adequação aos objectivos deste estudo. Bardin (1977, pp.97-98), refere-se a cinco características que uma *boa categorização* deve possuir:

- Exclusão mútua* (cada elemento só existe numa categoria);
- homogeneidade* (o mesmo conjunto categorial funciona apenas com um único registo e com uma dimensão de análise);
- a pertinência* (é adaptada ao material de análise e corresponde às características das mensagens);
- objectividade e a fidelidade* (clara definição das variáveis a tratar e dos índices que determinam a entrada de um elemento numa categoria);
- a produtividade* (um conjunto de categorias é produtivo se fornecer resultados férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exactos).

Assim, as grelhas de análise incidiram nas quatro dimensões relacionadas com as questões de investigação:

- 1-O lugar da História no currículo
- 2-Os conteúdos.
- 3-As finalidades/objectivos gerais.
- 4-As competências específicas.

Cada uma destas dimensões foi subdividida de acordo com uma lógica interna própria. Para a **dimensão 1- O lugar da História no currículo** foi construída a grelha de análise 1 que procura interpretar a lógica das relações existentes entre a disciplina de História e outras disciplinas curriculares.

Grelha 1 Enquadramento curricular da disciplina de História

Ciclo	Área	Disciplinas	Lógica de leccionação/relações com outras disciplinas.

Para a **dimensão 2-Os conteúdos**, foram construídas várias grelhas de análise dos currículos de História que fazem parte deste estudo, utilizando as seguintes categorias: selecção e organização dos conteúdos, peso relativo dos temas, escalas dos temas e vertentes da História. Estas categorias fundamentam-se no enquadramento teórico apresentado.

Para a categoria selecção e organização dos conteúdos, construiu-se a **grelha de análise 2**:

Grelha 2- Selecção e organização dos conteúdos

Tema	Subtema	Período histórico	Ciclo /ano

Para a categoria peso relativo dos temas, construiu-se a **grelha de análise 3**:

Grelha 3- Peso relativo dos temas

Tema	Subtema	Ciclo/ano	Número de aulas

Para a categoria escalas dos temas, construiu-se a **grelha de análise 4**:

Grelha 4- Escalas dos temas

História universal	História nacional	História europeia	História local	Ciclo de escolaridade

Para a categoria vertentes da História, construiu-se a **grelha de análise 5**:

Grelha 5- Vertentes da História

Tema	Ciclo	Sociedade	Economia	Política	Cultura	Religião	Ciência e Técnica	Geografia física e humana	Urbanismo

Para a **dimensão 3**- Finalidades/objectivos gerais de final de ciclo foi construída a **grelha de análise 6**

Grelha 6- Objectivos gerais-final de ciclo

Domínio dos conhecimentos	Domínio das capacidades/aptidões	Domínio das Atitudes/valores

Para a **dimensão 4**- *As competências essenciais*, em História criou-se a **grelha de análise 7**, a aplicar em cada ciclo e Key stage e ao perfil do aluno requerido no final da escolaridade obrigatória.

Grelha 7- Competências essenciais

Competências	Ciclo de escolaridade

Os dados recolhidos através das grelhas acima apresentadas foram analisados seguindo procedimentos de análise documental e de conteúdo.

Procedeu-se a uma “hermenêutica” das *fontes* e, tendo em consideração a presença e/ou a ausência de determinados elementos em análise, produziram-se inferências válidas de acordo com as questões colocadas no início da investigação.

Capítulo V-Análise documental

Os currículos de História no ensino obrigatório, em Portugal, Inglaterra e França

I-O currículo de História no ensino básico obrigatório, em Portugal

1-Organização do ensino básico obrigatório

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro) define no artº 6º, o ensino básico como *universal, obrigatório e gratuito* prolongando-se por nove anos (6-14). (art.º 6º). Também de acordo com o mesmo diploma, a sua frequência obrigatória termina aos quinze anos.²⁸ Apesar de a idade mínima permitida para o ingresso no mundo do trabalho ser de 16 anos, o aluno que termine o ensino básico aos catorze ou quinze anos pode fazê-lo desde que verificado esse requisito.²⁹

O ensino básico obrigatório organiza-se em três ciclos sequenciais como mostra o **quadro 2**.

Quadro 2-Organização do ensino básico obrigatório, no sistema educativo português
(Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, art.º 8º)

Idades	Ciclo	Anos de escolaridade
12-15	3º ciclo	7º, 8º 9º
10- 12	2º Ciclo	5º, 6º
6- 10	1º Ciclo	1º, 2º, 3º, 4º

O 1º ciclo tem a duração de quatro anos (6-10); o 2º de dois anos (10-12) o 3º ciclo a duração de três anos (12-15). O carácter sequencial e progressivo dos três ciclos pretende dar ao ensino básico unidade e coerência e, por outro lado fazer a ponte com o ensino secundário.

Nesta linha orientadora, cabe a cada ciclo a função de *completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior* (Lei nº46/86 de 14 de Outubro, art.º 8º, ponto 2).

2.-O lugar da História no currículo do ensino básico obrigatório

A publicação do Decreto- Lei n.º 286/89 de 29 de Agosto veio definir uma nova estrutura curricular para os ensinos básico e secundário tal como se previa no art.º 59 da Lei de Bases do Sistema Educativo e cumprindo os objectivos educacionais consignados nessa mesma lei.

Esta organização curricular foi aplicada, *em regime de experiência pedagógica*, ao 1º ciclo no ano lectivo de 1989/1990 e entrou em vigor, de forma gradativa nos anos seguintes, não tendo sobrevivido para além do ano de 2001 com a publicação do Decreto- Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro que consagrou novos princípios orientadores da organização e da gestão curricular do

²⁸ As disposições relativas à duração da escolaridade obrigatória passaram a ser aplicadas aos alunos inscritos no 1º ano do ensino básico no ano lectivo de 1987-1988 e os que o fizeram nos anos seguintes. (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, art. 63)

²⁹ A entidade empregadora é obrigada a comunicar ao Ministério do Trabalho a sua intenção de empregar jovens com idade inferior a 16 anos. Se após averiguação se conclui que o requisito da escolaridade obrigatória está cumprido, a autorização é concedida.

ensino básico (M.E., 2001).³⁰ Registe-se que as alterações na organização curricular surgiram precisamente no ano em que a primeira vaga de alunos que tinha iniciado o seu percurso escolar dentro da anterior estrutura curricular, completava o 12º ano.

O enquadramento curricular e o lugar da disciplina de História no currículo do ensino básico não sofreu alterações. Estas registaram-se ao nível da redução da carga horária, passando os créditos horários a ser distribuídos entre as disciplinas de *História e Geografia*, no 3º ciclo.

Em ambos os planos curriculares, o enquadramento curricular da disciplina de História, segue a lógica que o **quadro 3** apresenta sumariamente.

Quadro 3-Enquadramento curricular da disciplina de História, no ensino básico obrigatório

Ciclo	Área	Disciplinas	Lógica de leccionação/ relações com outras disciplinas
1ºCiclo (4 anos)	Estudo do Meio	Geografia, História Ciências Naturais, Biologia	Área Transdisciplinar/ integração disciplinar
2º Ciclo (2 anos)	Línguas e Estudos Sociais	Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal, Língua Estrangeira	Área pluridisciplinar/ Autonomia de uma área transdisciplinar /integração
3º Ciclo (3 anos)	Ciências Sociais e Humanas	História, Geografia	Área interdisciplinar /Autonomia da disciplina

De acordo com o **quadro 3**, no 1º ciclo desenvolve-se um *modelo de ensino globalizante*, em regime de monodocência, privilegiando o desenvolvimento integrado dos conteúdos e de actividades. A área de *Estudo do Meio* segue uma lógica “transdisciplinar”, englobando contributos (ao nível de conceitos e métodos) de várias disciplinas como a História, Geografia, Ciências da Natureza, Etnografia, organizadas em torno de temas unificadores (Barca, 1992).

A lógica de integração disciplinar pretende *contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade. O meio local, espaço vivido, deverá ser o objecto privilegiado de uma primeira aprendizagem metódica e sistemática da criança* (DEB, 1998, p.107).

No 2º ciclo, a disciplina de *História e Geografia de Portugal* aparece incluída numa área “pluridisciplinar” e “interdisciplinar”- Línguas e Estudos Sociais- constituída pelas disciplinas de Português, Francês/ Inglês, História e Geografia de Portugal, prevendo-se, segundo esta lógica, um tratamento integrado de alguns temas (Barca, 1992).

Sendo considerada uma fase de consolidação de aprendizagens básicas e de abertura à realidade social, a disciplina de *História e Geografia de Portugal* deve concorrer para o *alargamento da compreensão das noções de espaço e tempo de modo a proporcionar uma progressiva conceptualização da realidade*.

³⁰ A organização curricular do ensino secundário foi, também, alterada com a publicação do Decreto- Lei n.º 7/2001 de 18 de Janeiro.

Por outro lado, tendo em consideração a preocupação de articulação “longitudinal” do currículo do ensino básico, a disciplina de *História e Geografia de Portugal* deverá *permitir ampliar conhecimentos e competências já adquiridas no 1º ciclo e proporcionar o tratamento de noções cujo estudo será retomado na área de Ciências Sociais e Humanas do 3º ciclo, nas disciplinas de História e Geografia* (DGEBS,1991,vol.1, p77).

No 3º Ciclo, a disciplina de *História* surge na área das Ciências Sociais e Humanas, tal como a Geografia, segundo uma lógica “interdisciplinar”. No entanto, ao contrário do ciclo anterior, as disciplinas têm um carácter autónomo.

Tendo em consideração que se trata de um ciclo terminal da escolaridade básica, pretende-se que a História forneça aos alunos os *instrumentos que lhes permitam construir uma perspectiva global da evolução da humanidade*. Por outro lado, deverá proporcionar-lhes *a compreensão da realidade mais próxima em que se inserem e em que serão chamados a actuar: a europeia e a nacional* (DGEBS, 1991, vol. 1, p.123)

3.-Os programas de História no ensino básico obrigatório

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) abriu o caminho para a Reforma do Sistema Educativo, definindo as grandes metas educacionais e as orientações básicas que dariam forma a uma nova estrutura curricular. Estas orientações culminaram numa reforma Curricular consignada no Decreto-Lei n.º 286/89 e na elaboração de *Novos Programas*, aprovados pelo Despacho n.º 124/ME/91, de 31 de Julho.

Os *Novos Programas* são apresentados como documentos inovadores a vários níveis: ao nível da unidade e congruência da programação escolar; do projecto pedagógico; da metodologia e da estrutura organizativa.

A unidade e congruência é fundamentada na preocupação de articular todas as componentes do currículo: as actividades, as áreas disciplinares e disciplinas e os programas de cada ciclo de ensino, (articulação *horizontal*). A articulação *vertical*, funda-se na sequencialidade dos programas disciplinares de cada ciclo (DGEBS, 1991, vol. 1, p. 9). De realçar que a articulação *horizontal*, que implica uma abordagem “interdisciplinar”, na prática encontra várias “barreiras”. Primeiro, os programas das várias disciplinas, apesar das intenções, reflectem um saber especializado, organizado segundo uma lógica interna, o que acaba por compartimentar os saberes disciplinares. Por exemplo, na disciplina de Português de 9º ano é obrigatória a leitura d’ *A Peregrinação* de Fernão Mendes Pinto e d’*Os Lusíadas* de Luís de Camões, enquanto na disciplina de História se estuda a época contemporânea. Numa lógica “interdisciplinar”, a abordagem desta última obra seria mais adequada no 8º ano, altura em que na disciplina de História se aborda a época moderna e o tema dos descobrimentos e renascimento (DGEBS, 1991, vol. I). Por outro lado, e, de um modo geral, os professores resistem a um desenvolvimento *horizontal* do currículo (Tanner & Tanner, 1980) provavelmente fruto de uma formação académica, tradicionalmente muito especializada e, consequentemente, compartimentada.

Segundo os autores dos programas o aspecto mais inovador é o projecto pedagógico em que assentam. Propõe-se que se adopte uma *pedagogia de desenvolvimento integrado, em que a promoção de atitudes e valores assume papel nuclear e em que o domínio de aptidões e capacidades sobreleva e, simultaneamente, condiciona [essa] aquisição* (DGEBS, 1991, vol. I, p. 9).

Três dimensões educativas balizam este projecto: *a formação pessoal nas suas vertentes individual e social, a aquisição de saberes/capacidades fundamentais e a habilitação para o exercício da cidadania responsável.*

Uma relação pedagógica e práticas metodológicas dirigidas à *participação do aluno na construção e avaliação das suas aprendizagens, ao incentivo da sua autonomia como sujeito*

intelectual e moral ou à dinamização das actividades criativas dos indivíduos e dos grupos são assumidas explicitamente no pressuposto de concorrer para transformar, de forma mais sistemática e generalizada, o espaço das relações educativas.

A estrutura organizativa dos programas gira em torno de um núcleo de objectivos *que visam a progressão do aluno, de acordo com o estágio de desenvolvimento intelectual e afectivo em que ele se encontra na etapa de escolaridade considerada.* Os conteúdos e metodologias são seleccionados de acordo com esses objectivos, no pressuposto de melhor servirem determinados fins e na convicção de que o programa não é uma lista de matérias a ensinar mas sim um *instrumento regulador do processo ensino –aprendizagem*, norteado por finalidades / objectivos gerais e operacionalizado pelas metodologias, apresentadas como sugestões (DGEBS, 1991, vol. I, p. 10).

A publicação do Decreto-Lei 6/2001 veio consagrar uma nova reorganização curricular do ensino básico e esteve na origem da publicação do *Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais* (DEB, 2001). Este documento, não tendo como objectivo substituir os programas em vigor, apresenta-se como *uma proposta de enquadramento dos diversos elementos que os constituem* [os programas], *na perspectiva de uma gestão curricular mais equilibrada e aberta desses programas*, proporcionando aos professores *um sentido, um **caminho comum de construção das aprendizagens***³¹ *no percurso da escolaridade básica* (Ibidem, p.87).

No sentido de encontrar esse equilíbrio e garantir coerência e unidade ao ensino básico como um todo, o currículo organiza-se em torno de um perfil de *competências gerais* e a sua *operacionalização transversal*, ao nível das competências específicas e em articulação com as *situações de aprendizagem* gerais e específicas propostas para cada disciplina (Ibidem, p.88).

O conceito de *competência* tomado numa acepção ampla, é apresentado como *saber em acção ou em uso*, o que implica adquirir conhecimentos mas não se confundindo com a aquisição de conhecimentos desprovida de uma aprendizagem significativa e de experiências efectivamente levadas a cabo pelos alunos. O conceito de *competência* está relacionado com o processo de mobilização de recursos (conhecimentos, capacidades, atitudes) em diversas situações, especialmente situações problemáticas, implicando algum grau de “autonomia” em relação ao uso do saber.

(...) não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas(Ibidem, p.9).

³¹ A bold, no original.

Entende-se, portanto, que uma abordagem por competências, não virando as costas à aquisição de conhecimentos, não pode confundir-se com *o conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos básicos, desprovido de elementos de compreensão, interpretação e resolução de problemas* (Ibidem, p. 9), fundamentais para a apropriação de um conhecimento significativo que possa ser mobilizado de forma pertinente, em diferentes contextos sociais e profissionais.

O desenvolvimento de competências não pode, também, ser confundido com a utilização de saberes práticos e utilitários, desprovida de compreensão e conhecimento fundamentado ou entendido numa lógica de orientação vocacional, o que seria *incompatível com o propósito de promover aprendizagens com mais qualidade ou mesmo com as finalidades do Ensino Básico, que assume um carácter geral e se destina a todos os alunos* (Abrantes, 2001, p. 7).

No que diz respeito à disciplina de História, definem-se três grandes núcleos de competências: 1-*Tratamento de Informação/Utilização de Fontes*; 2-*Compreensão Histórica: temporalidade, espacialidade e contextualização*, e 3-*Comunicação em História*, estruturantes para a construção de *uma visão global e organizada de uma sociedade plural e em permanente mudança* (DEB, 2001, p.87)

A 1ª competência- *Tratamento de Informação/utilização de Fontes* relaciona-se com a utilização e selecção das fontes e a prática de investigação na disciplina de História. A 2ª competência-*Compreensão Histórica* articula, em si, três dimensões: o desenvolvimento da noção de tempo; o desenvolvimento da noção de espaço; a compreensão da realidade passada nas suas diversas dimensões, nos seus processos de continuidade /mudança, as razões, intenções, motivações das acções dos agentes históricos e seus efeitos na sociedade. A 3ª competência- *Comunicação em História*, refere-se à produção de materiais e enunciados de diversos tipos e utilização de diversas linguagens para a comunicação dos conhecimentos (Ibidem, pp.92-104).

O desenvolvimento destes três núcleos de competências essenciais em História é sustentado por propostas concretas de experiências de aprendizagem a que todos os alunos devem ter oportunidade de aceder, como por exemplo:

- Pesquisa histórica individual e em grupo e o tratamento de informação.
- Utilização de tecnologias de informação.
- O contacto/estudo directo com o património histórico-cultural, nacional/regional/local, através de visitas de estudo.
- O intercâmbio com instituições políticas, cívicas, culturais e económicas, numa perspectiva interventiva no meio em que a escola se insere.
- A mobilização dos saberes históricos noutros contextos disciplinares.

- O intercâmbio com jovens de outras comunidades, culturas, religiões, etnias ou países, nomeadamente dos países europeus.
- A organização e participação em pequenas dramatizações, exposições, debates, colóquios, etc. sobre os temas estudados.

Importa, ainda sublinhar, que a *Reorganização do Ensino Básico*, acompanhada pela publicação do *Currículo Nacional- Competências Essenciais*, para além de trazer contributos para a construção de uma concepção de currículo mais aberta e a promoção de práticas de gestão curricular mais flexíveis e adequadas a cada contexto, constituiu uma ruptura com a perspectiva de abordagem curricular por objectivos comportamentais estanques em termos de *saber*, *saber fazer* e *saber ser*, propondo uma abordagem por competências, o que implica abandonar práticas orientadas para o treino na produção de respostas nos testes e nos exames e que rapidamente se esquece. Ser competente, implica algum grau de autonomia em relação ao uso do saber em situações variadas e exigirá uma selecção mais cuidada dos conteúdos programáticos, a fim de possibilitar um tratamento dos mesmos a um nível mais profundo no que respeita ao desenvolvimento de competências que preparem os alunos para exercitar a mobilização de saberes em situações concretas.

Deve registar-se, no entanto, que a definição de níveis intermédios de progressão nas diferentes competências, assente em estudos sistemáticos, seria importante como instrumento orientador da avaliação que necessariamente parte de critérios diferentes de uma avaliação centrada, apenas, nos conhecimentos substantivos.

A seguir serão analisados os programas de cada ciclo da escolaridade básica, utilizando as categorias já referidas no capítulo IV.

3.1. O programa de *Estudo do Meio*--1º ciclo

No 1º ciclo da escolaridade obrigatória cabe à escola *valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização* das experiências e saberes que as crianças foram acumulando no seu quotidiano, de modo a permitir *a realização de aprendizagens posteriores mais complexas* (DEB, 1998, p. 107).

Considerando que os alunos neste nível etário apreendem a realidade como um todo globalizado a área de *Estudo do Meio* é apresentado como uma área transdisciplinar *para a qual concorrem conceitos e métodos de várias disciplinas científicas* (a História, a Geografia, as Ciências da Natureza, etc.), procurando-se contribuir para *a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade*. Por outro lado, é considerada um *motivo e motor para a aprendizagem* de todas as outras áreas do preograma (Ibidem).

A estrutura do programa é *aberta e flexível*, ou seja a lógica pela qual são apresentados os conteúdos pode ser alterada, *de modo a atender à diversidade de pontos de partida e ritmos de aprendizagem dos alunos, os seus interesses e necessidades e às características do meio local*. No entanto, pretende-se que todos se tornem, progressivamente, *observadores activos* e desenvolvam a capacidade para *descobrir, investigar, experimentar e aprender* (DEB,1998, p. 108).

O meio local como espaço vivido deverá ser o objecto privilegiado de estudo no 1º ciclo, partindo do princípio de que o *pensamento* das crianças, nestes níveis etários, *está voltado para a aprendizagem concreta* (Ibidem, p. 107).

No entanto, neste início do século XXI, os espaços próximos da criança já não são, apenas, os do seu meio físico envolvente, mas também os do meio virtual. É o espaço à escala planetária que de uma forma fragmentada, é certo, os envolve quotidianamente através da televisão, pelo menos.

(...) há que ter em conta que as crianças têm acesso a outros espaços que, podendo estar geograficamente distantes, lhes chegam, por exemplo através dos meios de comunicação social. O interesse das crianças torna estes espaços afectivamente próximos, mas a compreensão de realidades que elas não conhecem directamente, só será possível a partir das referências que o conhecimento do meio próximo lhes fornece (Ibidem, p. 107).

Relativamente à noção de tempo, considera-se que o estudo da história pessoal é um bom ponto de partida para os alunos irem estruturando a noção de tempo, apoiando-se na construção de linhas de tempo. De registar a sugestão dos autores dos programas em considerar a *imaginação* das crianças como ferramenta de aprendizagem e de *desenvolvimento equilibrado do ser humano*, a respeitar e estimular. De salientar, que também o tempo e as histórias pessoais à escala global

envolvem, actualmente, o quotidiano dos alunos através dos meios de comunicação social e alimentam a sua fantasia.

Para a concretização didáctica do programa sugere-se o envolvimento dos alunos em situações de aprendizagem diversificadas que incluam o contacto directo com o meio envolvente, a realização de pequenas investigações e experiências reais na escola e na comunidade, a recolha de informação que lhe chega de outros espaços mais longínquos, de modo a apreenderem e integrarem, progressivamente, o significado dos conceitos. O confronto com os problemas concretos da comunidade em que os alunos se inserem e com a pluralidade de opiniões nela existente, proporcionará a aquisição da noção de responsabilidade e a compreensão gradual do seu papel como agentes activos na transformação da realidade envolvente.

Ao professor reserva-se o papel de “orientador” do processo de ensino e aprendizagem constituindo-se, também, *como mais uma fonte de informação em conjunto com os restantes recursos* como os livros e os meios de comunicação social entre outros. Caberá, ao professor, ajudar os alunos *a aprender a organizar a informação e a estruturá-la de forma a que ela se constitua em conhecimento* e o papel de “facilitador” da sua comunicação e partilha.

3.1.1-Os conteúdos

a) Selecção e organização dos conteúdos

O programa desta área disciplinar apresenta-se organizado em seis blocos de conteúdos acompanhados de um texto introdutório onde se define a natureza dos temas e se apresentam algumas sugestões de carácter metodológico (DEB. 1998, p. 107). No documento *Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais da História* (2001), o programa organiza-se em três blocos centrando-se nos conteúdos relacionados com o meio físico e social, como se pode observar no **quadro 4**

Quadro 4-Blocos temáticos-Estudo do Meio-1º ciclo

Blocos temáticos (Despacho nº 124/ME/91, 31 de Julho)	Blocos temáticos (Decreto- Lei 6/ 2001)
1-Conhecimento de Si próprio	A- Conhecimento de Si próprio
2-À Descoberta dos Outros e das Instituições	B- Os Outros e as Instituições
3-À Descoberta do Ambiente Natural	C-O Espaço Físico e o Humano
4-À Descoberta das Inter-relações entre Espaços	
5-À Descoberta dos Materiais e Objectos-	
6-À Descoberta das Inter-relações entre a Natureza e a Sociedade	

Na análise dos conteúdos vamos considerar, apenas, os blocos temáticos que se relacionam com o domínio das ciências sociais (Anexo I).

Assim, no **bloco 1- À Descoberta de Si próprio**, pretende-se que os alunos estruturem o conhecimento de si próprios desenvolvendo, ao mesmo tempo, atitudes de auto-estima e confiança e de valorização da sua identidade e das suas raízes. A partir da história pessoal e com base na localização de acontecimentos da vida do aluno numa linha de tempo, pretende-se que se vá estruturando a noção de tempo.

No **bloco 2- À Descoberta dos Outros e das Instituições**, o estudo alarga-se aos meios mais próximos (meio familiar mais próximo) e, progressivamente aos mais distantes, no tempo e no espaço (passado familiar mais longínquo), registados numa linha de tempo. É, também, neste bloco que se agrupam os conteúdos referentes ao tempo histórico. Parte-se da história familiar para se alargar à história local e às suas inter-relações com a história nacional. Este bloco serve como ponto de partida para iniciar os alunos nas formas de organização da sociedade, podendo ser abordados costumes e tradições de outros povos mas apenas *se houver manifesto interesse por parte dos alunos*.

O **bloco 3- À Descoberta do Ambiente Natural** integra conteúdos relacionados com os elementos do meio físico entre os quais o clima e o relevo. Pretende-se que o estudo se faça com base na observação directa, na intuição e experimentação, e se estimule o questionamento e a procura de respostas.

O **bloco 4- À Descoberta das Inter-relações entre Espaços**, agrupa os conteúdos relativos aos espaços. Pretende-se que o aluno vá construindo e objectivando a noção de espaço, com base na acumulação de experiências práticas que envolvam deslocações, localizações, distâncias, entre outras. Pretende-se, também, que a partir do conhecimento do espaço familiar (a casa, a sua escola) se chegue, por associação e comparação, à compreensão de outros espaços mais longínquos (o bairro , a localidade, o espaço nacional e sua inserção no mundo). Este bloco permite, igualmente, consciencializar os alunos acerca da existência de inter-relações de vária ordem (circulação de pessoas e bens, troca de ideias e informação), que se estabelecem entre os diferentes espaços.

O **bloco 6-À Descoberta das Inter-relações entre a Natureza e a Sociedade**, para lá das questões ambientais, integra o estudo das actividades económicas que, pela sua complexidade, deve partir *sempre da observação directa com recolha de informação através de entrevistas, recolha de imagens*.

Estes temas são trabalhados ao longo dos quatro anos, em níveis de complexidade progressiva, associada a uma lógica do mais próximo e vivido para o mais distante tal como se mostra no **quadro 5** (DEB, 1998).

Quadro 5-Apresentação longitudinal dos blocos temáticos- *Estudo do Meio*-1º ciclo

(Despacho n.º 124/ME/91, 31 de Julho)

Blocos de conteúdos	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano
1- À Descoberta de Si mesmo	1-A sua identificação 6-O seu passado próximo 7-As suas perspectivas para o futuro próximo	1-O passado mais longínquo da criança 2-As suas perspectivas para um futuro mais longínquo	1-A sua naturalidade e nacionalidade	
2- À Descoberta dos Outros e das Instituições;	1-Os membros da sua família 2-Outras pessoas com quem mantém relações próximas 3-A sua escola	1-O passado próximo familiar 2-A vida em sociedade 3-Modos de vida e funções de alguns membros da comunidade 4-Instituições e serviços existentes na comunidade	1-Os membros da sua família 2-O passado familiar mais longínquo 3-O passado do meio local 4-Conhecer costumes e tradições de outros povos (a) 5-Reconhecer símbolos locais (bandeiras e brasões) 6-Conhecer símbolos regionais (bandeiras e hinos regionais) 7-Outras culturas da sua comunidade	1-O passado do meio local 2-O passado nacional 3-Reconhecer símbolos nacionais
3- À Descoberta do Ambiente Natural;	2-Os aspectos físicos do meio local	2-Os aspectos físicos do meio local	2-Aspectos físicos do meio local	3-Aspectos físicos de Portugal
4- À Descoberta das Inter-relações; entre Espaços	1-A casa 2-O espaço da sua escola 3-Os seus itinerários 4-Localizar espaços em relação a um ponto de referência	1-Os seus itinerários 2-Os meios de comunicação	1-Os seus itinerários 2-Localizar espaços em relação a um ponto de referência 3-Os diferentes espaços do seu bairro ou da sua localidade 4-Deslocações dos seres vivos 5-O comércio local	1-O contacto entre a terra e o mar 2-Os aglomerados populacionais 3-Portugal na Europa e no Mundo

			6-Meios de comunicação	
6- À Descoberta das Inter-relações entre a Natureza e a Sociedade			1 a 8- Actividades económicas a nível local (b) 9-investigar sobre as construções de outras regiões ou países (a)	1-Principais actividades produtivas nacionais 2-A qualidade do Ambiente

- a) Os conteúdos devem ser abordados apenas se os alunos manifestarem interesse. (DEB,1998).
b) Os conteúdos só deverão ser abordados quando a realidade local o justifique.

Considerando os dados do **quadro 5**, verifica-se que no que diz respeito aos blocos de iniciação ao domínio do meio físico envolvente, os conteúdos e actividades proporcionam a construção do conceito de *espaço* segundo uma lógica do mais próximo (o *eu* e a *família*), no 1º ano, alargando-se ao espaço local, no 2º e 3º anos, para se centrar no espaço nacional no 4º ano, do passado aos nossos dias. O estudo de culturas minoritárias existentes na sua comunidade pode contribuir para iniciar o aluno na noção de diferença.

A mesma lógica está subjacente ao domínio do social e do conceito de *temporalidade*, central em História. O alargamento deste conceito parte das unidades de tempo simples, que fazem parte do quotidiano do aluno (dia, mês, ano) no 1º ano, para o passado familiar no 2º e 3º anos, alargando-se ao passado do meio local no 3º e 4º anos e ao passado nacional, neste último ano.

A iniciação à abordagem do passado faz-se, introduzindo as crianças nos conceitos históricos de segunda ordem e nos acontecimentos e datas consideradas mais marcantes da História de Portugal, associados por vezes a feriados e a lendas.

Em suma, no 1º Ciclo pretende-se, fundamentalmente, que o aluno seja capaz de reconstruir a sua história pessoal e representá-la em *linhas de tempo*, familiarizar-se com as fontes orais para reconstruir o passado familiar e utilizar o meio envolvente como recurso para uma melhor compreensão do espaço nacional.

b)-Peso relativo dos temas

Tendo em consideração a estrutura aberta e flexível do programa de *Estudo do Meio*, não são dadas indicações aos professores acerca do peso a atribuir aos diferentes blocos de conteúdos. Por essa razão esta categoria não é tratada. As categorias escalas e vertentes da História também não são trabalhadas, por este ciclo não ter um plano de estudos definido em termos de conteúdos históricos.

3.1. 2-As finalidades/objectivos gerais

Os *Novos Programas* ainda em vigor, aprovados pelo Despacho n.º 124/ME/91, de 31 de Julho, organizam o processo de ensino-aprendizagem em torno de um núcleo de finalidades e objectivos gerais que os alunos devem desenvolver ao longo de cada ciclo e adquirir até ao final da escolaridade obrigatória.

Estas finalidades organizam-se em ordem à prossecução dos grandes objectivos educacionais consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro). Procuram articular-se com duas outras dimensões do currículo: a especificidade dos conteúdos disciplinares e as metodologias consideradas adequadas.

A área de *Estudo do Meio* tem como grandes finalidades *valorizar, reforçar, ampliar e iniciar* a sistematização das experiências e saberes que as crianças foram acumulando na sua vida quotidiana no contacto com o mundo que as rodeia, de modo a permitir a realização de aprendizagens posteriores mais complexas (DEB,1998, p. 107). Estas intenções têm em conta as propostas construtivistas de atender às experiências prévias dos sujeitos.

As finalidades desdobram-se num conjunto de objectivos gerais que, para facilitar a leitura, foram categorizados nos três domínios que são mencionados nos programas do ensino básico obrigatório: o domínio do *conhecimentos*, o das *capacidades/aptidões* e o domínio das *atitudes/valores*, assim apresentados no **quadro 6** (DEB, 1998, pp.109-110).

Quadro 6-Objectivos gerais - Estudo do Meio-1º ciclo

(Despacho n.º 124/ME/91 de 31 de Julho)

Domínio dos conhecimentos	Domínio das capacidades/aptidões	Domínio das atitudes/ valores
<ul style="list-style-type: none"> -Estruturar o <i>conhecimento de si próprio</i>. -Identificar e caracterizar o <i>meio físico e social envolvente</i>. -Identificar <i>problemas concretos relativos ao meio</i>. -Desenvolver e estruturar <i>noções de tempo e de espaço</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> -<i>Auto-estima e auto-confiança</i> -Capacidade de <i>pesquisa e experimentação</i>. -Seleccionar <i>diferentes fontes de informação</i>. -Utilizar <i>diversas formas de recolha e tratamento de dados simples</i>. -Utilizar <i>diferentes modalidades de comunicação e de informação</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> -Valorização da sua <i>identidade e raízes</i>. -Valorização do <i>património histórico e cultural</i>. -Desenvolver o <i>respeito por outros povos e culturas</i>. -Desenvolver <i>hábitos de higiene pessoal e de vida saudável</i>. -Assumir uma <i>atitude atenta em relação ao consumo</i>. -Desenvolver atitudes e valores de <i>responsabilidade, tolerância, solidariedade, cooperação, respeito pelas diferenças, comportamento não sexista</i>.

De acordo com o **quadro 6**, no domínio dos *conhecimentos*, dá-se relevância ao desenvolvimento dos conceitos de *tempo e espaço*, à estruturação do conhecimento de si próprio e procura iniciar-se o aluno na identificação de elementos do meio físico e social envolvente.

No domínio das *capacidades/aptidões* e, no sentido de proporcionar aos alunos *os instrumentos e as técnicas necessárias para que possam construir os seus saberes de maneira sistematizada*, privilegia-se o contacto directo com o meio envolvente, a iniciação às técnicas de pesquisa, nomeadamente a recolha e a selecção de informação a partir de diversas fontes (o meio, os meios de comunicação social, os livros).

No domínio das *atitudes/valores*, o contacto com o património histórico e cultural, o confronto com os problemas concretos da sua comunidade e com a pluralidade das opiniões nela existentes tem como objectivo despertar nas crianças um sentimento de “pertença” que conduza a uma atitude de respeito e de intervenção responsável, associada a atitudes e valores de *solidariedade, tolerância, cooperação e respeito pelas diferenças*.

Os conteúdos relativos a cada domínio parecem, globalmente, adequados, tendo como referência a investigação em educação histórica, discutida no capítulo II. Contudo, é nas sugestões metodológicas e de actividades que poderá surgir uma proposta de operacionalização efectiva e adequada de tais conteúdos. Essa proposta é apresentada como uma listagem de actividades a desenvolver, faltando, ainda, sinais concretos de uma abordagem de tipo construtivo. Por exemplo, o diálogo com os alunos, apresentando frequentemente como sugestão de actividade, poderá ser desenvolvido, apenas, na perspectiva de “motivar” ou, então, como estratégia para o levantamento das ideias *tácitas* dos alunos tomadas como ponto de partida de experiências de aprendizagem significativas para os alunos.

3.1.3. As Competências Essenciais, em História

Como já foi referido, a nova *Reorganização Curricular do Ensino Básico* foi acompanhada pela definição de um núcleo de *Competências Essenciais* em História, por ciclo de ensino. Os quadros 7, 8 e 9 apresentam a operacionalização específica das três competências, no 1º ciclo (DEB, 2001, pp. 92-95).

Quadro 7.

Competência 1-*Tratamento de Informação/Utilização de Fontes*

O aluno:

-**Adquire** processos simples do conhecimento:

- observação,
- descrição
- formulação de questões e problemas
- avança respostas.

-**Distingue** fontes de informação com linguagens diversas

-**Interpreta** fontes diversas.

-**Utiliza** os meios informáticos para o tratamento e processamento da informação.

Quadro 8

Competência-2-*Compreensão histórica: temporalidade, espacialidade e contextualização*

Temporalidade

O aluno localiza

- Acontecimentos da história pessoal e familiar, da história local e nacional.
- Utiliza** vestígios de outras épocas para reconstituir o passado.
- Reconhece e utiliza**, no quotidiano, unidades de referência temporal.

Espacialidade

O aluno:

- Resolve** situações que envolvam deslocações, localizações, distâncias em espaços familiares.
- Situa-se** relativamente a espaços mais longínquos, por associação e comparação.
- Relaciona-os** entre si.

Contextualização

O aluno:

- Caracteriza** modos de organização do Meio Físico e Social.
- Identifica** as marcas e alterações na Natureza provocadas pela actividade humana.
- Compara-as** em épocas históricas diferentes.

Quadro 9.

Competência 3- *Comunicação em História*

O aluno:

- Utiliza** diferentes formas de comunicação escrita, usando correctamente a expressão escrita;
- Desenvolve** a comunicação oral, a partir da descrição e narração em pequenos debates orientados.
- Enriquece** a comunicação através da análise e produção de materiais iconográficos.
- Recria** situações históricas sob a forma plástica, dramática ou outra.
- Utiliza** as TIC como suporte da comunicação e de pesquisa.

Assim, e de forma sintética, no 1º ciclo a competência *Tratamento de informação/Utilização de fontes* desenvolve-se a um nível de iniciação às técnicas de pesquisa e de recolha, selecção e interpretação de fontes de natureza diversa. Os alunos devem, ainda, saber comunicar de forma simples, os resultados.

Na competência *Compreensão Histórica*, nas suas dimensões *temporalidade*, *espacialidade* e *contextualização*, pretende-se contribuir para o alargamento das noções de *tempo* e *espaço*, iniciando-os à noção de *passado* e ao papel dos indivíduos e dos grupos na dinâmica social.

No que diz respeito à competência *Comunicação em História*, pretende-se que os alunos utilizem diferentes formas de comunicação escrita e oral, nomeadamente a descrição e a narração, a comunicação sob a forma plástica e dramática.

A operacionalização específica das competências acima enunciadas deve fazer-se em ligação com *tipos de acções* a desenvolver pelos professores, sustentados em *experiências de aprendizagem* que possam favorecer, nos alunos, *a construção de esquemas conceptuais que os ajudem a pensar e a usar o conhecimento histórico de forma criteriosa e adequada* (DEB, 2001, p. 88). Apresentam-se, pois, algumas sugestões de experiências concretas entre as quais se referem como exemplo: a elaboração de diários, construção de árvores genealógicas, linhas de tempo, frisos cronológicos, pesquisa sobre o passado local, jogos de ordenação de partes desconstruídas de uma história, escrita ou desenhada, e descrição e reconstituição de itinerários, utilização /elaboração de plantas e mapas, visitas de estudo, trabalhos de grupo, dramatização, diálogo, exploração das ideias *tácitas* dos alunos.

Como já foi referido, não foram estabelecidos níveis intermédios de progressão ao longo de cada ciclo e da escolaridade básica, na sua globalidade. No entanto, estão definidos os perfis considerados desejáveis para o final de cada ciclo. Assim, considera-se que o aluno *competente em História*, no final do 1º ciclo deverá corresponder ao seguinte perfil (DEB, 2001, p. 90):

- Identifica, compara e relaciona as principais características do Meio Físico e Social;
- Integra as noções de espaço e tempo em torno de situações concretas do passado próximo;
- Identifica alguns elementos relativos à História e Geografia de Portugal;
- Aplica, na abordagem da realidade física e social, técnicas elementares de pesquisa, utilizando técnicas simples de comunicação;
- Reconhece e valoriza expressões do património histórico e cultural próximo;
- Manifesta respeito por outros povos e culturas.

3.2-O programa de *História e Geografia de Portugal*--2º ciclo

Como já foi referido, a presença da disciplina numa área “interdisciplinar”-Línguas e Estudos Sociais-pressupõe uma articulação entre várias disciplinas, dando-se grande ênfase aos aspectos relacionados com o domínio da língua materna (DGEBS,1991, vol. I). Por outro lado, tendo em consideração a articulação *vertical* do currículo do ensino básico, a disciplina de *História e Geografia de Portugal*, no 2º ciclo, pretende contribuir para o *alargamento da compreensão do espaço e do tempo numa perspectiva globalizante, de modo a promover o tratamento disciplinar nos ciclos seguintes* (Ibidem, p. 77). Face ao que foi referido acerca do tratamento do espaço e do tempo no 1º ciclo, não fará muito sentido a proposta de articulação *vertical* em termos de alargamento do conceito de *espaço* desde o meio envolvente, no 1º ciclo, passando pelo espaço nacional, no 2º ciclo, até ao espaço mundial, no 3º ciclo. Se as crianças desde tenra idade adquirem contacto com espaços longínquos, talvez seja de considerar uma reorganização de conteúdos que dê resposta a estas experiências dos alunos.

A concepção do programa teve ainda como pressuposto que o raciocínio dos alunos neste nível etário opera *ao nível das operações concretas, com base em experiências vividas afectivamente*, (Ibidem, p. 77) o que indicia influências da teoria piagetiana do desenvolvimento cognitivo e não tem, ainda em conta os dados da cognição histórica.

De realçar que o conceito de “conteúdo” adoptado neste e nos outros programas do ensino básico é abrangente. Refere-se tanto aos *elementos substantivos do conhecimento disciplinar*-factos, conceitos, princípios, generalizações- como aos conceitos de segunda ordem, do domínio de *procedimentos e destrezas nas áreas do conhecimento intelectual e científico ou da expressão verbal*. Estes últimos são identificados com *capacidades e aptidões* e remetidos para o domínio dos objectivos de ensino-aprendizagem, apesar de se reconhecer que *a sua inclusão no âmbito dos conteúdos é tomá-los também como ‘objecto’ sobre que incide a aprendizagem*, indiciando uma

linha cognitivista que, de modo não sistemático mas todavia marcante, informa o conjunto dos programas (DGEBS, 1991, vol.I, p.43).

Os temas seleccionados são acompanhados de *conceitos/ noções básicas* que devem ser construídos ao longo da escolaridade básica, uma influência de Bruner e da sua proposta de ensino *em espiral* mas que é aplicada, sobretudo, a um aprofundamento dos conteúdos. No que diz respeito ao 2º ciclo, conceitos com alguma complexidade podem *ser abordados na condição de se partir da realidade vivida pelos alunos, daquilo que, para eles é mais significativo* (DGEBS, 1991, vol.II, p. 9).

Esta é uma proposta positiva se não for confinada ao *estádio de operações concretas* em que a média destes alunos poderá estar, mas tendo em consideração que o pensamento histórico não segue uma progressão hierárquica, podendo o pensamento individual oscilar de acordo com as tarefas propostas.

3.2.1.-Os conteúdos

a) Selecção e organização dos conteúdos

Os conteúdos seleccionados para o 2º ciclo organizam-se em torno de três temas: **1- A Península Ibérica- Lugar de passagem e Fixação; 2- Portugal no passado; 3- Portugal Hoje (Anexo 2)**. Estes dividem-se em dezanove subtemas: 9 fazem parte do programa de 5º ano e 10 do programa de 6º ano, como se pode observar pelo **quadro 10**.

Quadro 10- Selecção e organização dos conteúdos- História e Geografia de Portugal-2º ciclo

Subtemas	Temas	Período Histórico	Ciclo/ano de escolaridade	
1-Ambiente natural e primeiros povos	I- A Península Ibérica-Lugar de Passagem e de Fixação	Pré-História	5º ano	
2-Os romanos na Península Ibérica- Resistência e Romanização		Idade Antiga		
3-Os muçulmanos na Península Ibérica- Convivência e confronto		Idade Média		
1-Um novo Reino chamado Portugal	II-Portugal no Passado			
2-Portugal no século XIII				
3-1383-1385- Um tempo de Revolução				
4-Portugal nos séculos XV e XVI		Idade Moderna		

5-Da União Ibérica à Restauração			
6-Portugal no século XVIII			
7-1820 e o liberalismo		Idade	6º Ano
8-Portugal na segunda metade do século XIX		Contemporânea	
9-A revolução republicana			
10-Os anos de Ditadura			
11-O 25 de Abril e a construção da Democracia			
1-A População portuguesa no início do século XXI	III-Portugal Hoje		
2-Os lugares onde vivemos			
3-As actividades económicas que desenvolvemos			

Como o **quadro 10** mostra, os conteúdos organizam-se seguindo uma linha cronológica da história nacional, numa lógica do passado mais remoto aos tempos presentes *que não pretende ser exhaustiva nem contínua* (DGEBS, 1991, vol. II, p. 9). Ora, esta linha *exhaustiva* que sugere a possibilidade de se aceder a uma história *total*, sem hiatos, não tem, actualmente, suporte científico.

Em História, como em qualquer ciência, há sempre selecção do objecto de conhecimento. Portanto, também a *História curricular obrigará, sempre, a uma selecção de conteúdos* (Barca, 2002, p. 31).

Os pressupostos de que partem os autores do programa são de outra natureza, baseando-se, designadamente, na teoria piagetiana de desenvolvimento e numa abordagem de integração curricular: a idade dos alunos que não permitiria a apreensão de conteúdos muito complexos, o facto de a disciplina contemplar simultaneamente a Geografia, reduzindo o tempo para maior aprofundamento e a sequencialidade do ensino básico oferecer a possibilidade de introduzir determinados conteúdos em fase mais avançada da escolaridade (DGEBS, 1991, vol. II, p. 9).

Os temas centram-se nos momentos ou períodos considerados mais significativos da história nacional.

O primeiro tema gira em torno de dois pólos: a importância da localização geográfica da **Península Ibérica** como ponto de partida para outros espaços (a Europa e o Mundo) e a Península Ibérica com local *atractivo para a fixação* de comunidades e povos anteriores à formação de Portugal. O objectivo é, claramente um alargamento da compreensão do espaço.

No segundo tema- **Portugal no Passado**-, pretende-se estabelecer um quadro de referências que contemple os principais períodos e momentos da história nacional. Este tema subdivide-se em 11 subtemas (**quadro 10**) de características diferentes (DGEBS, 1991, vol.1, pp. 78-79). Assim:

Os subtemas *centrados em factos e momentos da vida nacional e assumindo forte componente narrativa* alternam com *períodos de maior duração, enfatizando componentes do quotidiano e acentuando o contraste com os períodos antecedentes e subsequentes, sensibilizando o aluno para a dinâmica da evolução*.

Os temas de carácter narrativo destacam episódios *com forte componente de acção, figuras da História de Portugal, seleccionadas quer a nível nacional quer a nível regional pela sua relevância em vários domínios* indo ao encontro das *motivações dos alunos neste nível etário*.

A acção das personagens e a sua contextualização será apresentada *até onde o permita a compreensão dos alunos e a natureza do subtema*.

A organização dos conteúdos segundo a forma da narrativa e como recurso pedagógico-didáctico, indicia influências de Egan (1994), cujas propostas foram já discutidas no capítulo II. Assim, a componente narrativa deve ser entendida como uma forma de organizar o conhecimento e como facilitadora da compreensão do passado, não se reduzindo, apenas, aos seus aspectos “lúdicos ou anedóticos”.

No entanto, é de realçar, que neste documento o conceito de narrativa não considera a sua abordagem no plano epistemológico. Na aula de História tanto as narrativas históricas como as ficcionais podem e devem ser utilizadas desde que se siga uma metodologia adequada à interpretação de fontes diversas. Melo (2004, p. 8) sugere uma abordagem em três vertentes: o *contexto de produção*, o *contexto da acção* e o *contexto de recepção* (referindo-se às opções pedagógico-didácticas).

Os subtemas centrados em períodos de maior duração acentuam aspectos mais descritivos tanto da organização do espaço nacional como da organização social e da vida em diferentes épocas com realce para *aspectos do quotidiano*. Tal como nos subtemas de carácter narrativo, o destaque vai para os aspectos *concretos, vividos*, considerados mais adequados aos alunos deste nível etário para a identificação de semelhanças e diferenças entre alguns períodos históricos (DGEBS, 1991, vol. I, p.79).

Os aspectos geográficos destinam-se a facilitar a compreensão mais global de um espaço *povoado*, humanizado e para a qual concorre a componente histórica.

O terceiro tema-**Portugal Hoje**- tem como objectivo a compreensão do espaço nacional no presente. Partindo da observação das realidades económicas, sociais e culturais do meio envolvente,

pretende-se chegar à análise de outras realidades semelhantes ou diferentes, *possibilitando a sensibilização do aluno para a existência de desigualdades económicas, sociais e culturais* (Ibidem, p. 79). Esta proposta remete para a consideração de espaços mais amplos e mereceria, por isso, ser mais realçada no programa.

A *Reorganização Curricular no Ensino Básico*, consagrada pelo Decreto-Lei 6/2001, com efeitos imediatos nos 1º e 2º ciclos do ensino básico, não foi acompanhada pela implementação de novos programas, devido a mudanças nas conjunturas políticas. Os conteúdos dos programas, ainda em vigor, são apresentados no *Currículo Nacional- Competências Essenciais da História* (DEB, 2001) de forma mais condensada, remetendo para a consulta dos programas em vigor para explicitação dos temas (DEB, 2001).³²

O documento referido distribui, então, os conteúdos por quatro temas (DEB, 2001):

A- A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal (século XII);

B- O século XIII à União Ibérica e Restauração (séc.XVII);

C- Do Portugal do século XVIII à consolidação da sociedade liberal

D- O século XX.

b)-Peso relativo dos temas

A gestão dos conteúdos curriculares é remetida para o campo da autonomia de cada professor, desde que tenha em consideração as características da região e dos alunos e não ponha em causa a *exequibilidade* do programa e a *natureza dos temas* (DGEBS, 1991, vol. II, p. 10).

No entanto, o *Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem* (1991) apresenta uma proposta de gestão do tempo prevendo um mínimo de setenta e cinco horas lectivas como indispensáveis ao tratamento dos temas. Com base neste cálculo é sugerido o número de aulas a dispensar a cada subtema, podendo servir de indicador para o tipo de tratamento “sucinto” ou “aprofundado”. Estas indicações estão incluídas, por vezes, no próprio texto programático (Ibidem, p. 10).

O que frequentemente acontece, tendo em atenção as queixas recorrentes dos professores acerca da extensão dos programas e da dificuldade em os “cumprir” (entenda-se, leccionar “todos” os conteúdos), qualquer proposta de gestão do “tempo curricular” aparece, quase sempre, como uma ficção. O modo de organização institucional do tempo não encontra relação directa no ritmo exigido pelo processo de ensino-aprendizagem. Actualmente, as dificuldades são acrescidas devido ao facto

³² O manual consultado continua a desdobrar os conteúdos segundo o programa em vigor e não de acordo com a proposta do *Currículo Nacional*. Nos manuais de 3º ciclo verifica-se uma tendência oposta.

de se manterem os programas elaborados para determinada carga horária e estarem a ser leccionados, por vezes, em metade do tempo lectivo.

O **quadro 11** apresenta, de forma sucinta, os temas/subtemas da disciplina de *História e Geografia de Portugal* e o seu peso relativo, usando como indicador o número de aulas destinado à sua leccionação, (**Anexo IV**) e as indicações dadas pelos documentos oficiais acerca do tipo de tratamento (aprofundado ou sucinto) a dedicar a cada tema/subtema. Saliente-se que os temas são ordenados por ordem decrescente de número de aulas atribuídas.

Quadro 11-Peso relativo dos temas/subtemas -História e Geografia de Portugal-2º ciclo

Temas	Subtemas	
II-Portugal no Passado	Mais peso	Menos peso
	4-Portugal nos séculos XV e XVI	11-O 25 de Abril e a construção da Democracia
	2-Portugal no século XIII	7-1820 e o triunfo dos liberais
	8-Portugal na Segunda Metade do século XIX	10-Os anos da ditadura
	6-Portugal no século XVIII	1-Um novo reino Chamado Portugal
		3-1383/85, um tempo de Revolução
		5-Da União Ibérica à Restauração
III- Portugal Hoje		9-A Revolução republicana
	1-A população Portuguesa no limiar do século XXI	3-As actividades económicas que desenvolvemos
	2-Os lugares onde vivemos	4-Como ocupamos os tempos livres
I-A Península Ibérica- Lugar de Passagem e de fixação		5-O mundo mais perto de nós
	1-Ambiente natural e primeiros povos	2-Os Romanos na Península Ibérica-Resistência e Romanização
		3-Os Muçulmanos na Península Ibérica-convivência e confronto

Dos três grandes temas programáticos, o **tema II-** Portugal no Passado-, que se configura como um tema histórico, é o que tem maior peso, atendendo ao número de aulas (89 aulas). Dentro deste tema, e tendo em consideração o número de aulas sugeridas e as indicações explícitas, dá-se maior enfoque aos subtemas que articulam a componente geográfica e histórica e se centram na caracterização e organização do espaço nacional, os aspectos descritivos e de funcionamento dessa organização com realce para os modos de vida existentes nas diferentes épocas. Assim, atribui-se um maior peso a Portugal nos séculos XV e XVI (16 aulas), nos séculos XIII e na segunda metade do século XIX (14 aulas) e no século XVIII (13 aulas).

Os restantes subtemas com menor peso destacam figuras e acontecimentos da História de Portugal, dando, no entanto, maior ênfase à acção e ao contexto em que decorreu. Esta opção baseia-se na necessidade de os alunos compreenderem que *os acontecimentos históricos não se explicam apenas por acções individuais* (DGEBS, 1991, vol. I, p. 79). É o caso da revolução de 25 de Abril de 1974 (6 aulas), a revolução liberal e a ditadura salazarista (5 aulas) e a formação de Portugal, da revolução de 1383/85, da guerra da Restauração e da revolução republicana (4 aulas para cada um destes aspectos).

Saliente-se que, em alguns casos, o número elevado de aulas parece não ter uma correspondência directa com o efectivo aprofundamento dos conteúdos mas com a linha temporal que se pretende abranger. Podemos referir como exemplos os **subtemas 2-** Portugal no século XIII (14 aulas); **4-** Portugal nos séculos XV e XVI (16 aulas); **6-**Portugal no século XVIII”, 13 aulas); **8-** Portugal na Segunda Metade do século XIX, (14 aulas). Esta noção de aprofundamento afasta-se, em termos substanciais, da noção apresentada pelo Currículo nacional inglês, como teremos oportunidade de constatar (pp.168-175).

O segundo tema a que é dada relevância é o **tema III-Portugal Hoje** que se configura como um tema de Geografia Humana, atribuindo-se-lhe 41 aulas. Dentro deste tema merecem maior enfoque os aspectos demográficos e a distribuição espacial da população portuguesa (10 aulas), tal como os diferentes tipos de povoamento e os problemas da vida quotidiana em diferentes espaços: rural e urbano (10 aulas).

O tema **I- A Península Ibérica: Lugar de Passagem e de fixação**, que se configura como um tema que concilia aspectos da geografia física e históricos merece menos ênfase, considerando o número de aulas sugeridas (20 aulas). Dentro deste tema realçam-se os aspectos geográficos da Península Ibérica e que contribuíram para a tornar num espaço atraente para a fixação de povos, numa fase anterior à formação de Portugal, sugerindo-se 14 aulas. À presença dos romanos e dos muçulmanos na Península Ibérica atribuem-se 3 aulas.

A menor relevância dada a estes aspectos poderá estar relacionada com um entendimento de sequencialidade da escolaridade obrigatória como o recapitular, de ciclo para ciclo, dos mesmos conteúdos em âmbitos geográficos mais alargados. A sequencialidade é, pois, perspectivada a partir dos conteúdos e não da aprendizagem.

O documento mais recente, o *Currículo Nacional- Competências Essenciais da História* (DEB, 2001) não fornece indicadores acerca do tipo de tratamento dos conteúdos, remetendo para os programas ainda em vigor.

Deve realçar-se, ainda, que os conteúdos de *História e Geografia de Portugal* se centram, essencialmente, no espaço nacional. O espaço europeu e mundial, de uma perspectiva ocidental, ganha visibilidade apenas no tema III.

Quadro 12-Escalas dos temas -*História e Geografia de Portugal*-2º ciclo

Ciclo/ ano	História Local	História Nacional	História Europeia	História Mundial
2º ciclo		Tema I- A Península Ibérica- Lugar de Passagem e Fixação Tema II- Portugal no Passado Tema III- Portugal Hoje	Tema III- Portugal Hoje	Tema III- Portugal Hoje

Os conteúdos contemplam os vários domínios, do social a aspectos de geografia física e humana, tal como se pode observar no **quadro 13**. A construção deste quadro foi inspirada no *Currículo Nacional* inglês.

Quadro 13- Vertentes da História - *História e Geografia de Portugal*-2º ciclo

Temas	Sociedade	Economia	Política	Cultura	Religião	Ciência, técnica	Geog. física e humana	Urbanismo
Tema 1- A Península Ibérica- Lugar de Passagem e de fixação	■		■	■	■		■	
Tema II- Portugal no passado	■	■	■	■		■	■	■
Tema III- Portugal Hoje			■				■	

Como se pode observar no quadro, os domínios privilegiados são o político e os aspectos de geografia física e humana. Seguem-se, por ordem decrescente de importância relativa, os domínios social e cultural; os domínios económico, religioso, ciência e técnica e urbanismo têm menor visibilidade.

3. 2.2-As finalidades/objectivos gerais

Tal como no ciclo anterior, os conteúdos disciplinares organizam-se em torno de um conjunto de finalidades e objectivos gerais (DGEBS, 1991, vol.I). A História, neste ciclo de ensino, deverá contribuir para *situar o aluno no país e no mundo* e promover *uma atitude de rigor na abordagem da realidade física e social*. Deve ainda contribuir para *o desenvolvimento da sensibilidade, do espírito crítico, da criatividade e das capacidades de expressão* e de atitudes e valores que *conduzam a uma integração e intervenção democráticas na sociedade que o rodeia* (Ibidem, p. 81)

Estas finalidade operacionalizam-se através de um conjunto de objectivos tripartidos contemplando os domínios dos *conhecimentos*, das *capacidades/aptidões* e dos *valores/atitudes* (**Anexo V**) e que são sistematizados no **quadro 14** (Ibidem, p.83).

Quadro 14-Objectivos gerais da disciplina de História e Geografia de Portugal-2º ciclo

(Despacho n. 124/ME/91 de 31 de Julho)

Domínio cognitivo	Objectivos gerais do domínio das capacidades /aptidões	Objectivos do domínio dos valores/atitudes
-Desenvolver os conceitos de <i>diferença/contraste</i> -Desenvolver os conceitos de <i>mudança/permanência</i> -Relação passado/presente -Desenvolver os conceitos de <i>interacção/causalidade</i>	-Desenvolver a aquisição de <i>técnicas de investigação</i> -Desenvolver capacidades de <i>comunicação</i>	-Valores pessoais e atitudes de <i>autonomia</i> -Desenvolver atitudes de <i>sociabilidade e solidariedade</i>

Como o **quadro 14** mostra, no domínio dos *conhecimentos* e em articulação expressa com os conteúdos da disciplina, dá-se relevância ao desenvolvimento dos conceitos operatórios de *espaço e tempo, diferença/contraste, mudança/permanência, interacção/causalidade* procurando situar o aluno no País e no Mundo em que vive, partindo dos conhecimentos básicos adquiridos sobre a realidade portuguesa. Estes conceitos dizem respeito ao domínio da epistemologia.

No domínio das *capacidades e atitudes/valores*, o aluno deverá desenvolver a aquisição de técnicas de investigação e de comunicação, assim como valores pessoais e atitudes de *autonomia, sociabilidade e solidariedade*, na medida em que os conteúdos o proporcionarem. Este domínio relaciona-se com as competências a desenvolver.

Para a prossecução das finalidades e objectivos gerais, propõe-se uma *metodologia centrada no aluno*, conferindo-lhe um papel essencialmente activo, propiciador da progressiva autonomização pessoal (DGEBS, 1991, vol. I, p. 93).

Numa linha cognitivista e de desenvolvimento intelectual, inspirada em Piaget e já discutida no capítulo II, propõe-se uma abordagem que parta das experiências concretas e da observação directa para uma inserção gradual de operações que impliquem um raciocínio abstracto. Actualmente, esta afirmação poderá em parte ser refutada, tendo em consideração os estudos em cognição. Também Egan (1994) considera esta abordagem do *concreto para o abstracto*, do *conhecido para o desconhecido*, do *simples para o mais complexo*, da *manipulação activa à conceptualização simbólica*, inadequada por se restringir às capacidades do pensamento lógico das crianças e adolescentes. Propõe, como alternativa, uma abordagem que integre a *imaginação* como uma *actividade intelectual* valiosa para dar *significado* às aprendizagens escolares (Ibidem, p. 12).

Outras formas de entender uma *metodologia centrada no aluno*, segundo o programa deste ciclo, são a resolução de situações-problema, o trabalho em equipa e a articulação interdisciplinar das práticas e do tratamento dos conteúdos, não eliminando por completo os momentos de *exposição/narração*, por parte do professor e o exercício da *memória*, por parte dos alunos, como elementos não sistemáticos, mas importantes na aprendizagem (DGEBS, 1991, vol. I, p. 93).

Para a concretização didáctica são apresentadas sugestões de técnicas/actividades sem carácter vinculativo, com excepção para a elaboração do *atlas da aula e do friso cronológico*, considerados *indispensáveis para estabelecer a articulação, do ponto de vista do espaço e do tempo, entre os vários subtemas*. O meio como recurso pedagógico ou como objecto de estudo, *materializa a perspectiva de regionalização subjacente a este programa* (Ibidem, p.94).

3.2.3.-As Competências Essenciais, em História

No 2º ciclo, as competências específicas da História, operacionalizam-se da forma em que são apresentadas nos **quadros 15, 16 e 17** (DEB, 2001, pp.92 –99).

Quadro 15

Competência 1- Tratamento de Informação/Utilização de Fontes

O aluno:

-Utiliza técnicas de investigação:

-observação

-descrição

-recolha, registo e tratamento de diferentes tipos de informação

identifica problemas, formula hipóteses e elabora conclusões simples.

-Interpreta informação histórica diversa e com diferentes perspectivas

Quadro 16

Competência 2-Compreensão histórica: temporalidade, espacialidade, contextualização

Temporalidade

O aluno aplica:

-Os conceitos de *mudança /permanência*

-Identifica, localiza no tempo e **caracteriza** alterações significativas da sociedade portuguesa.

-Estabelece relações *passado/presente*.

Espacialidade

O aluno:

-Conhece a localização relativa do território português.

-Caracteriza os principais contrastes na distribuição espacial das actividades económicas e formas de organização do espaço português em diferentes períodos.

-Relaciona-os com factores físicos e humanos.

-Utiliza correctamente o vocabulário da disciplina.

-Utiliza técnicas adequadas de expressão gráfica.

Contextualização

O aluno:

-Distingue características concretas de sociedades que se constituíram no espaço português em diferentes períodos.

-Estabelece relações entre os seus diversos domínios.

-Utiliza correctamente o vocabulário específico da disciplina.

Quadro 17

Competência 3- *Comunicação em História*

O aluno:

- Utiliza** diferentes formas de comunicação escrita na produção de pequenas biografias, diários, narrativas e resumos, relacionando aspectos da história e Geografia de Portugal e usando correctamente o vocabulário da disciplina;
- Desenvolve** a comunicação oral através da narração/descrição, pequenas apresentações orais de trabalhos e pequenos debates.
- Enriquece** a comunicação através da análise e produção de materiais iconográficos.
- Recria** sob a forma plástica, dramática ou outra, situações históricas.
- Utiliza** as TIC como suporte da comunicação e de pesquisa.

Assim, neste ciclo de escolaridade pretende-se que os alunos utilizem *técnicas de investigação*, interpretem informação histórica diversa e com diferentes perspectivas, saibam aplicar os conceitos de *mudança/permanência*, *permanência/contraste*, estabeleçam relações *passado/presente* e utilizem, correctamente, o vocabulário específico da disciplina bem como técnicas adequadas de expressão gráfica. Pretende-se, ainda, que saibam distinguir características concretas de sociedades em diferentes períodos e estabeleçam relações entre os seus diversos domínios. Espera-se, também, que os alunos saibam utilizar diferentes formas de comunicação escrita e oral, a forma plástica e a produção de materiais iconográficos (DEB, 2001, pp.92-98).

O desenvolvimento deste núcleo de competências deve ser sustentado em propostas de actividades que dêem sentido às aprendizagens, como por exemplo: a construção e interpretação de frisos cronológicos, interpretação e elaboração de linhas/árvores genealógicas, utilização de unidades de referência temporal, contacto com diferentes sistemas de datação, produção de pequenas biografias, diários e narrativas, elaboração de mapas, organização do atlas da aula, exploração das ideias tácitas dos alunos como base para a construção do conhecimento histórico, realização de pesquisas, organização de dossiers temáticos, e de glossários, trabalhos escritos com fontes de tipos diversos e com múltiplas perspectivas, realização de dramatizações.

No final do 2º ciclo o aluno *competente em História* deverá corresponder ao seguinte perfil (DEB, 2001, p. 90):

- Situa-se no país e no mundo em que vive, aplicando noções operatórias de espaço e de tempo;*
- Utiliza conhecimentos básicos sobre a realidade portuguesa, do presente e do passado, aplicando noções de evolução e de multicausalidade;*
- Aplica, na abordagem da realidade física e social, técnicas elementares de pesquisa e a organização sistemática de dados, utilizando técnicas diversas de comunicação;*
- Explica e valoriza elementos do património histórico português;*
- Manifesta respeito por outros povos e culturas.*

3.3-O programa de *História*-3ºCiclo

Tendo em consideração que o 3º ciclo encerra a escolaridade básica e obrigatória (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro), o programa da disciplina de *História* define como objectivo equipar os alunos para o prosseguimento de estudos e a inserção na sociedade contemporânea. Por outro lado, e atendendo ao lugar que a disciplina ocupa no desenho curricular do 3º ciclo (inserida na área de Ciências Sociais e Humanas), e à preocupação de articulação *vertical* e *horizontal* da escolaridade básica, ela permitirá *assegurar não só a progressão como [as] inter-relações no domínio conceptual* (DGEBS, 1991, vol. I, p.121).

O carácter sequencial do ensino básico, ao nível das relações “interdisciplinares”, fundamenta a autonomização da disciplina de *História*, neste ciclo. Nos dois primeiros ciclos a História aparece numa perspectiva “transdisciplinar” (no 1º ciclo integrada na área de *Estudo do Meio* e no 2º ciclo integrada na disciplina de *História e Geografia de Portugal*). No 3º ciclo ganha autonomia face à *Geografia*, embora fazendo parte, com esta, de uma área de *Ciências Sociais e Humanas*, o que pressupõe uma proposta de acções “interdisciplinares”, que não são concretizadas no desenho curricular.

Finalmente, a elaboração do programa tem subjacente uma concepção de desenvolvimento cognitivo do concreto para o *abstracto*. Toma-se como certo que os adolescentes que frequentam este ciclo *só gradualmente acederão ao raciocínio abstracto e conquistarão a autonomia socio-afectiva e moral* (Ibidem, p. 121).

Os temas de estudo seleccionados para este ciclo de ensino pretendem dotar os alunos de instrumentos que lhes permitam *construir uma perspectiva global da humanidade e proporcionar-lhes a compreensão da realidade mais próxima em que se inserem*, nomeadamente a europeia e a nacional, que ao longo dos dois primeiros ciclos foi sendo feita *primeiramente a nível intuitivo e lúdico, depois a nível do episódico e do narrativo* (Ibidem, p. 121) o que sugere influências de Egan (1994), como já foi referido.

Assim, privilegiam-se as grandes fases da evolução da humanidade com destaque para a história europeia e *uma atenção especial à história de Portugal* (DGEBS, 1991, vol. II, Intr.).

Partindo do princípio que os alunos adquiriram, no ciclo anterior, a *factologia básica*, nomeadamente em relação à história de Portugal e terão já desenvolvido a capacidade de operar a níveis mais complexos, opta-se por um progressivo envolvimento em abordagens de *processos considerados fundamentais e de conjunturas relevantes*, privilegiando a *continuidade do processo histórico*. Os alunos deverão ser, progressivamente, orientados *para um estudo que exija já uma articulação permanente entre o tempo breve, o tempo médio e as estruturas de longa duração* (DGEBS, 1991, p. 6).

Se no plano epistemológico esta proposta denota influências da historiografia braudeliana, no plano da articulação *vertical* do currículo da escolaridade básica, a asunção de que os factos essenciais da História portuguesa estão adquiridos, sugere uma compreensão superficial do programa de 2º ciclo que procura proporcionar a compreensão de situações particulares e dá ênfase à narrativa.

3.3.1.-Os conteúdos

a)Seleccção e organização dos conteúdos

O programa do 3º ciclo organiza-se em torno doze temas, tendo apenas onze carácter obrigatório (tema doze, de carácter facultativo). Estes onze temas subdividem-se em trinta e dois subtemas distribuídos pelos três anos da seguinte maneira: treze no 7º ano, nove no 8º ano e dez no 9º ano, como se pode verificar no **quadro 18**.

Quadro 18- Seleccção e organização dos conteúdos- *História-3º ciclo*

Temas	Subtemas	Idade Histórica	Ciclo/ano
1-Das Sociedades Recolectoras às Primeiras civilizações	1.1-As sociedades recolectoras 1.2.As primeiras Sociedades produtoras 1.3.o contributo das primeiras civilizações	Pré-História Antiguidade oriental	7º ano
2-A Herança do Mediterrâneo Antigo	2.1.Os Gregos no século V a c.: o exemplo de Atenas 2.2 O mundo romano no apogeu do Império 2.3 O cristianismo: origem e difusão	Antiguidade Clássica	
3- A formação da cristandade Ocidental e a Expansão Islâmica	3.1.A Europa cristã nos séculos VI a IX 3.2.O mundo Muçulmano em Expansão 3.3.A Sociedade europeia nos séculos IX a XII 3.4-A Península Ibérica: dois mundos em presença	Idade Média	
4-Portugal no contexto europeu dos séculos XII a XIV	4.1.Desenvolvimento económico, relações sociais e poder político nos séculos XII a XIV 4.2.- A cultura portuguesa face aos modelos europeus 4.3.-Crises e revolução no século XIV		
5-Expansão e mudança nos séculos XV e XVI	5.1.A abertura ao mundo 5.2.Os novos valores europeus	Idade Moderna	8º ano

6-Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII	6.1.O Império português e a concorrência internacional 6.2.Absolutismo e mercantilismo numa sociedade de ordens 6.3.A cultura em Portugal face aos dinamismos da cultura europeia		
7-As transformações do mundo atlântico: crescimento e rupturas	7.1.A revolução agrícola e o arranque da revolução industrial 7.2.O triunfo das revoluções liberais	Idade Contemporânea	
8-A civilização industrial no século XIX	8.1.O mundo industrializado 8.2.-Os países de difícil industrialização: o caso português		
9-A Europa e o mundo no limiar do século XX	9.1.Hegemonia e declínio da influência europeia 9.2.A revolução soviética 9.3.Portugal: da 1ª República à ditadura militar 9.4.Sociedade e cultura num mundo em mudança		9º ano
10-da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial	10.1.As dificuldades económicas dos anos 30 10.2.Entre a ditadura e a democracia 10.3.A 2ª Guerra Mundial		
11-Do Segundo após-guerra aos anos oitenta	11-1.O mundo saído da Guerra 11.2.As transformações do mundo contemporâneo 11.3.Portugal: do autoritarismo à democracia		
12-Os desafios Culturais do Nosso tempo	A-O Império da Ciência e da Tecnologia-Conquistas e problemas Ou B- Massificação e pluralidade na cultura		

A partir da análise do quadro **18**, e à semelhança do ciclo anterior, os conteúdos curriculares são organizados segundo uma perspectiva diacrónica e progressiva, do passado mais distante para o presente, apresentando-se os temas “tradicionalmente” considerados relevantes, segundo uma linha cronológica. Esta opção, apesar de muito contestada nos últimos anos continua a ser considerada, pelos autores do programa, como a mais adequada por facilitar a progressiva compreensão dos fenómenos sociais ao longo do ciclo e por a progressão do mais simples para o mais complexo se adequar ao “normal” desenvolvimento psicológico dos alunos (DEGEBS, 1991, vol. II).

Assim, seleccionam-se temas numa linha evolutiva que permitam destacar os momentos considerados mais significativos, desde a Pré-História aos nossos dias, numa perspectiva europeia: gregos, Romanos, o cristianismo, a Europa dos séculos VI a XX.

O critério de selecção dos conteúdos, segundo uma lógica cronológica procurando relacionar os novos conteúdos com os já adquiridos, poderá ser discutida à luz da questão: por que é que a Idade Média deverá ser considerada de mais simples compreensão pelos alunos do que a Revolução Industrial ou as Guerras Mundiais? Pela acumulação de informação factual considerada como pré-requisito para compreender a evolução das sociedades? Pela complexidade dos conceitos envolvidos? Para os alunos de 7º ano poderá ser mais difícil compreender as intenções e motivações de personagens como Hitler, do que as lutas dos senhores feudais pela posse de terras? Será mais difícil entender as explorações marítimas do século XV ou a evolução científica e tecnológica verificada desde a Revolução Industrial e que lhes permitiram ter acesso ao computador? Como já foi referido, o mais importante é atender à forma como se apresentam os conteúdos e à adequação dos materiais históricos em termos de significância para os jovens do presente.

Numa análise sectorial da selecção e organização dos conteúdos por ano de escolaridade, verifica-se que no 7º ano se organizam em torno de quatro temas e treze subtemas que se referem às etapas consideradas fundamentais do desenvolvimento da humanidade desde as suas origens, e da história europeia, tal como a formação da comunidade nacional: **Das Sociedades recolectoras às primeiras civilizações até Portugal no contexto europeu dos séculos XII a XIV.**

De uma maneira geral, destacam-se aspectos parcelares circunscritos a momentos considerados fundamentais e coincidentes com fases de mudança na evolução da humanidade e respectivos contributos civilizacionais (DGEBS, 1991, vol. II). Por exemplo as primeiras conquistas das sociedades recolectoras, as primeiras sociedades produtoras e os contributos das civilizações dos grandes rios (pp. 15-19), a Europa cristã nos séculos VI a IX. Destacam-se, ainda *momentos de apogeu* das duas *grandes* civilizações clássicas (Grécia e Roma) e de *afirmação* do cristianismo no mundo mediterrânico, nos aspectos considerados indispensáveis para a compreensão da herança cultural, assumidamente em detrimento dos respectivos *processos de génese e evolução* (Ibidem, p. 20). Saliente-se que, por vezes, a selecção dos aspectos a estudar se prende com a economia global do programa e com o retomar dos conteúdos prevista para momentos posteriores, como por exemplo a sociedade europeia nos séculos IX a XII (Ibidem, pp. 27-28). A partir do último tema *Portugal no contexto europeu dos séculos XII a XIV*, por se centrar na história de Portugal e se assumir que alguns aspectos foram já tratados, pelo menos ao nível do factual, no ciclo anterior, considera-se relevante proporcionar uma visão mais *estruturada da história nacional*, exigindo-se uma abordagem mais complexa, com recurso à *análise de mecanismos de causalidade e ao estabelecimento de inter-relações* (Ibidem, p.31).

De realçar que, neste aspecto, deve veicular-se junto dos alunos a ideia de que a explicação em História não resulta de uma adição de factores nem uma agregação de perspectivas consideradas

correctas para se chegar a uma explicação “global”. Há critérios históricos como o da abrangência da explicação e o de confirmação/refutação de dados que tornam uma explicação mais ou menos válida e que, por isso, requerem uma comparação de versões (Barca, 2001).

No 8º ano, a selecção dos conteúdos privilegia os tempos modernos numa perspectiva eurocêntrica que apenas poderá ser contrariada no **tema 5** a propósito das trocas culturais entre portugueses e espanhóis e povos extra-europeus.

Os conteúdos organizam-se em torno de quatro temas subdivididos em nove subtemas desde **a Expansão e mudança nos séculos XV e XVI** até **A civilização industrial no século XIX**, numa clara opção pela compreensão da continuidade do processo histórico. De uma maneira geral, destacam-se processos de mudança mais ou menos lentos, na Europa e no mundo, como a expansão marítima nos séculos XV e XVI, os novos valores europeus, as estruturas do Antigo Regime, a expansão da revolução industrial no século XIX e momentos de ruptura como por exemplo as revoluções demográfica, agrícola e industrial e as revoluções liberais, numa abordagem que pode ser considerada estruturista tal como aparece operacionalizada nos manuais. A história de Portugal é abordada, na globalidade dos temas, integrada no contexto europeu, realçando a sua especificidade (o absolutismo e mercantilismo, a revolução liberal, a industrialização, a revolução científica e o iluminismo) ou como ponto de partida para uma contextualização mais ampla (a expansão marítima dos séculos XV e XVI, o Império português e a concorrência internacional, nos séculos XVII e XVIII) (DGEBS, 1991, vol. II, pp.41-58).

No 9º ano, os conteúdos organizam-se em torno da época contemporânea e agrupam-se em quatro temas, subdivididos em doze subtemas, centrados nos *mecanismos de génese das estruturas do nosso tempo e os aspectos de natureza cultural*, orientando-se, os conteúdos para *uma reflexão que articule passado/presente/futuro* (DGEBS, 1991, vol.II, p. 6).

Os temas seleccionados traçam uma linha evolutiva do século XX europeu e mundial desde **A Europa e o mundo no limiar do século XX** até **Os desafios culturais do nosso tempo** (de carácter facultativo).

Destacam-se aspectos considerados marcantes para a compreensão de fases de mudança/ruptura na Europa e no mundo, como por exemplo as Guerras Mundiais, a Revolução Soviética, as crises económicas dos anos 30, as mudanças na sociedade e cultura nos inícios do século XX, casos paradigmáticos de um dado contexto como os regimes fascista e nazi. A história de Portugal, com menor relevância que no programa do ano anterior, é abordada no contexto global da história europeia (crise e queda da monarquia, a 1ª República e a ditadura salazarista, o fim da ditadura e a implantação da democracia, sugerindo-se, no entanto que lhe seja dada uma atenção

particular. No caso concreto do tema **Do Segundo após-Guerra aos anos oitenta**, centrado no estudo das grandes transformações ocorridas no mundo após a 2ª Guerra, propõe-se um tratamento articulado, sempre que possível, com a disciplina de Geografia, cujo programa incide, também, sobre os problemas do mundo de hoje (DGEBS, 1991, vol. II, pp. 63-81). Neste caso específico, a concretização de projectos interdisciplinares depende, apenas, dos professores.

No documento *Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais da História* (DEB, 2001), os conteúdos curriculares são condensados em onze temas, respeitando, no geral, aos programas em vigor:

- A- Das Sociedades rectoras às Primeiras civilizações**
- B- A herança do Mediterrâneo Antigo**
- C- A formação da cristandade ocidental e a expansão islâmica**
- D- Portugal no contexto europeu dos séculos XII a XIV**
- E- Expansão e mudança nos séculos XV e XVI**
- F- Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII**
- G- O arranque da revolução industrial e o triunfo das revoluções liberais**
- H- A civilização industrial no século XIX**
- I- A Europa e o mundo no limiar do século XX**
- J- Da Grande Depressão à II Guerra Mundial**
- K- Do segundo após-guerra aos desafios culturais do nosso tempo.**

Nesta listagem, verifica-se a supressão, no 9º ano, de um tema **Os Desafios Culturais do Nosso Tempo**, que tinha já um carácter facultativo e raramente era abordado por “falta de tempo” e do subtema **Revolução Soviética**, talvez considerado um assunto menos relevante para os jovens do século XXI.

Concluindo, a organização dos conteúdos curriculares baseada no princípio de retomar/recapitular conteúdos e conceitos para os trabalhar de forma mais complexa nos ciclos seguintes está subjacente aos programas do ensino básico do sistema educativo português. Todavia, esta noção de sequencialidade ao nível dos conteúdos não tende a uma efectiva sequencialidade da aprendizagem, pois retomam-se os mesmos conteúdos alargando apenas o âmbito geográfico, no seu tratamento. Por outro lado, se nos colocarmos do ponto de vista do aluno, que sequencialidade diacrónica existe ao longo da escolaridade obrigatória? As “gavetas” de ciclos existem nas mentes dos autores dos programas e dos professores, não nas dos alunos que estão a cumprir uma escolaridade de nove anos.

b)- Peso relativo dos temas

Tal como no ciclo anterior são fornecidas indicações acerca do número de aulas a dispensar a cada tema/subtema. Todavia, ao contrário do 2º ciclo, não é explicitada a natureza dos temas susceptíveis de um tratamento sucinto ou mais aprofundado. Usaremos, por isso, como indicador desta categoria, algumas expressões como *estudo abreviado*, *restringe-se a aspectos*, *”circunscreve-se a, objecto de referência, maior desenvolvimento* que permitem fazer inferências sobre um ou outro tipo de tratamento dos conteúdos. É, também, utilizado o número de aulas sugeridas para cada tema/ subtema, pois os próprios documentos oficiais sugerem-no como indicador de um e de outro tipo de tratamento (**Anexo VII**).

O **quadro 19** apresenta os conteúdos que fazem parte do programa da disciplina no 3º ciclo e o seu peso relativo. Os temas aparecem ordenados por ordem decrescente de número de aulas atribuídas. Em cada tema são considerados com mais peso o(s) subtema(s) com maior número de aulas.

Quadro 19 -Peso relativo dos temas/subtemas -História-3º ciclo

Temas	Subtemas	
	Mais peso	Menos peso
11-Do Segundo após-guerra aos anos oitenta	11.2. As transformações do mundo contemporâneo	11.3. Portugal: do autoritarismo à democracia 11.1. O mundo saído da Guerra
9. A Europa e o mundo no limiar do século XX	9.4.Sociedade e cultura num mundo em mudança	9.1-Hegemonia e declínio da influência europeia 9.3 Portugal: da 1ª República à ditadura militar 9.2. A revolução soviética.
5-Expansão e mudança nos séculos XV e XVI	5.1.A abertura ao mundo.	5.2.Os novos valores europeus.
2-A Herança do Mediterrâneo Antigo	2.1-Os gregos no século V a c.: o exemplo de Atenas	2.3.-O cristianismo: origem e difusão
	2.2.-O mundo romano no apogeu do Império.	
6-Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII	6.2.Absolutismo e mercantilismo numa sociedade de ordens (a)	6.1. O império português e a concorrência internacional 6.3. A cultura em Portugal face aos dinamismos da cultura europeia
4-Portugal no contexto europeu dos séculos XII a XIV	4.1. Desenvolvimento económico, relações sociais e poder político nos séculos XII a XIV	4.2.A cultura portuguesa face aos modelos europeus.

		4.3. Crises e revolução no século XIV.
7- As transformações do mundo atlântico: crescimento e rupturas	7.2.O triunfo das revoluções liberais	7.1.A revolução agrícola e o arranque da revolução industrial
10- Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial	10.2. Entre a ditadura e a democracia	10.3. A 2ª Guerra Mundial. 10.1. As dificuldades económicas dos anos 30 (a)
1-Das Sociedades recolectoras às primeiras civilizações	1.3.Contributo das primeiras civilizações	1.1.As sociedades recolectoras 1.2.As primeiras sociedades produtoras
3-A formação da cristandade ocidental	3.3.A sociedade europeia nos séculos IX a XII 3.4.A Península Ibérica: dois mundos em presença.	3.1 A Europa cristã nos séculos VI a IX a) 3.2.O mundo muçulmano em expansão.
8. A civilização industrial no século XIX	8.1· O mundo industrializado	8.2. Os países de difícil industrialização: o caso português
12-Os desafios Culturais do nosso tempo	A-O império da ciência e da tecnologia Ou B- Massificação e pluralidade na cultura contemporâneantemporânea	

É de realçar que, globalmente, os temas a que se propõe dar maior relevância se referem à época contemporânea e os que têm menor enfoque dizem respeito à Pré-História e à Alta Idade Média e à industrialização no século XIX. Numa época em que urge fomentar o desenvolvimento, a relevância relativa atribuída ao processo de industrialização, terá de ser reavaliada.

Numa análise sectorial (**AnexoVII**), o plano de estudos para o 7º ano organiza-se em torno de 4 temas e 13 subtemas, destinando-se, a cada um destes, um número de aulas que vai de 3 a 9, num total de setenta e cinco aulas previstas para a sua leccionação.

Os temas a que se dedica maior atenção são **A herança do Mediterrâneo Antigo** (tema 2) e **Portugal no contexto europeu dos séculos XII a XIV** (tema 4) atribuindo-se-lhes vinte e uma e vinte aulas, respectivamente. Nestes temas merecem destaque o exemplo de Atenas no século V AC e o mundo romano no período do Império , atribuindo-se a cada um destes aspectos 9 aulas. Dá-se, também, relevância aos aspectos económicos, às relações sociais e ao poder político na Idade Média para os quais se reservam 8 aulas, em detrimento dos aspectos culturais e da crise de 1383/85).

Os temas com menor relevância são **Das Sociedades rectoras às primeiras civilizações** (tema 1) e **A formação da cristandade ocidental** (tema 3), reservando-se a cada um deles dezassete aulas. Nestes temas destacam-se os contributos das primeiras civilizações (8 aulas), a sociedade senhorial na alta Idade Média, a ocupação muçulmana, as formas de relacionamento entre os dois mundos e o processo de reconquista cristã para os quais se sugerem 5 aulas, respectivamente.

O documento *Currículo Nacional- Competências Essenciais da História* (DES, 2001, p. 102), sugere um tratamento sucinto dos subtemas **As sociedades rectoras, As Primeiras sociedades produtoras e A Europa cristã nos séculos VI a IX**, assinalados no **quadro 19** com a alínea (a).

Como já foi referido, no 8º ano o plano de estudos organiza-se em torno de 4 temas subdivididos em 9 subtemas, sugerindo-se para cada um destes um número de aulas entre 5 e 14, num total de setenta e oito aulas previstas para a leccionação dos conteúdos do programa.

À **Expansão e Mudança nos séculos XV e XVI** (tema 5) destinam-se vinte e três aulas, aparecendo como o tema com mais peso. Dentro deste, dá-se maior relevância à expansão marítima europeia e portuguesa, considerando o número de aulas sugeridas (14 aulas), enquanto ao Renascimento se atribuem 9 aulas.

O segundo tema com mais peso é **Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII** (tema 6) com vinte e uma aulas. Neste, destaca-se pelo maior número de aulas, o absolutismo e o mercantilismo na sociedade de ordens a que se destinam 9 aulas. Às dificuldades do império português e aos aspectos culturais, nesse período temporal, atribuem-se 6 aulas a cada um.

O tema **As transformações do mundo atlântico: crescimento e rupturas** (tema 7), tem menor peso relativo, atribuindo-se-lhe um total de dezanove aulas. O subtema com maior destaque refere-se às revoluções liberais com 14 aulas previstas em detrimento do arranque da revolução industrial a que se destinam 5 aulas.

O tema **A civilização industrial no século XIX** (tema 8) com quinze aulas é o que tem menor peso, destinando-se a quase totalidade do número de aulas ao mundo industrializado (10 aulas) e as restantes (5 aulas) à especificidade da industrialização em Portugal.

O documento *Currículo Nacional- Competências Essenciais da História* (DEB, 2001, p.103) sugere um tratamento sucinto do subtema *Absolutismo e mercantilismo numa sociedade de ordens* (6.1), assinalado no **quadro 19** com a alínea (a). Esta indicação contraria as sugestões dos programas ainda em vigor, pois é a esse aspecto que dentro do tema **Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII** (tema 6) se atribui maior número de aulas (**Anexo VII**).

Os conteúdos do 9º ano organizam-se em torno de 4 temas, subdivididos em 12 subtemas. As setenta e oito aulas previstas para a sua leccionação distribuem-se da seguinte maneira:

Do Segundo após-Guerra aos anos oitenta (tema 11), que se apresenta como o tema com maior relevância, destinam-se vinte e seis aulas. Neste, dá-se maior ênfase às transformações económicas, sociais e políticas operadas no período após segunda Guerra Mundial, sugerindo para esses aspectos 12 aulas.

Ao tema **A Europa e o mundo no limiar do século XX** (tema 9) destinam-se vinte e cinco aulas. Dentro deste, destacam-se as alterações na sociedade e na cultura ocorridas no princípio do século XX, com 8 aulas. Para os aspectos como o declínio da influência europeia e a 1ª República, sugerem-se 6 aulas, respectivamente. A revolução soviética configura-se como o subtema com menos peso, atribuindo-se-lhe 5 aulas.

Ao tema **Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial** (tema 10) atribuem-se dezanove aulas, apresentando-se como o tema com carácter obrigatório com menor peso relativo. O subtema a que se atribui maior número de aulas refere-se às dificuldades políticas dos anos 30 com doze aulas. À 2ª Guerra Mundial destinam-se 4 aulas e às dificuldades económicas dos anos trinta 3 aulas.

No documento *Currículo Nacional- Competências Essenciais* (DEB, 2001, p. 103). as indicações de tratamento sucinto restringem-se ao ponto *A grande crise do capitalismo nos anos 30*, assinalado no **quadro 19** com a alínea (a).

Aos **Desafios culturais do nosso tempo** (tema 12), com um carácter facultativo, destinam-se 8 aulas que devem ser dedicadas, na totalidade, ao desenvolvimento de um de dois subtemas. No que respeita às escalas dos temas, é o espaço europeu que ganha visibilidade no programa do 3º ciclo. O espaço nacional é referido, na maioria dos temas, para realçar a sua especificidade dentro de um contexto europeu. O espaço mundial ocidental vai ganhando visibilidade ao longo do 3º ciclo. O **quadro 20** dá essa panorâmica.

Quadro 20-Escalas dos temas- *História*- 3º Ciclo

Ciclo/a no	História Local	História Nacional	História Europeia	História Mundial
3º ciclo		<p>Tema 3- A formação da Cristandade Ocidental e a expansão islâmica</p> <p>Tema 4- Portugal no contexto europeu dos séculos XII a XIV</p> <p>Tema 5- Expansão e mudança nos séculos XV e XVI</p> <p>Tema 6- Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII</p> <p>Tema 7- As transformações do mundo atlântico: crescimento e rupturas</p> <p>Tema 8- A civilização industrial no século XIX</p> <p>Tema 9- A Europa e o mundo no limiar do século XX</p> <p>Tema 10- Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial</p> <p>Tema 11- Do Segundo após-guerra aos anos oitenta</p>	<p>Tema 1 - Das Sociedades recolectoras às primeiras civilizações</p> <p>Tema 2- A herança do Mediterrâneo antigo</p> <p>Tema 3- A formação da Cristandade Ocidental e a expansão islâmica</p> <p>Tema 4- Portugal no contexto europeu dos séculos XII a XIV</p> <p>Tema 5- Expansão e mudança nos séculos XV e XVI</p> <p>Tema 6- Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII</p> <p>Tema 7- As transformações do mundo atlântico: crescimento e rupturas</p> <p>Tema 8- A civilização industrial no século XIX</p> <p>Tema 9- A Europa e o mundo no limiar do século XX</p> <p>Tema 10- Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial</p> <p>Tema 11- Do Segundo após-guerra aos anos oitenta</p>	<p>Tema 1 - Das Sociedades recolectoras às primeiras civilizações</p> <p>Tema 5- Expansão e mudança nos séculos XV e XVI</p> <p>Tema 9- A Europa e o mundo no limiar do século XX</p> <p>Tema 10- Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial</p> <p>Tema 11- Do Segundo após-guerra aos anos oitenta.</p>

Em relação às vertentes da História, o **quadro 21** apresenta uma panorâmica global no 3º ciclo.

Quadro21- Vertentes da História - 3º ciclo

Temas	Sociedade	Economia	Política	Cultura	Religião	Ciência, técnica	Geog. física e humana	Urbanismo
Tema 1- Das sociedades recolectoras às primeiras civilizações	■	■		■	■	■		
Tema 2- A herança do Mediterrâneo antigo	■	■	■	■	■			
Tema 3- A formação da cristandade ocidental e a expansão islâmica	■	■	■		■	■		
Tema 4- Portugal no contexto europeu dos séculos XII a XIV	■	■	■	■			■	
Tema 5- Expansão e mudança nos séculos XV e XVI	■	■	■	■	■	■		
Tema 6- Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII	■	■	■	■	■	■		■
Tema 7- As transformações do mundo atlântico: crescimento e rupturas	■	■	■	■		■	■	
Tema 8- A civilização industrial no século XIX	■	■	■	■		■		
Tema 9- A Europa e o mundo no limiar do século XX	■	■	■	■		■		
Tema 10- Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial	■	■	■					
Tema 11- Do Segundo após-guerra aos anos oitenta	■	■	■					
Tema 12- Os desafios culturais do nosso tempo				■		■		

Assim, na globalidade, os domínios político e social têm maior visibilidade, seguindo-se os domínios económico e cultural. Com menor importância relativa aparecem os aspectos relacionados com a ciência e a técnica, a geografia física e humana, a religião e o urbanismo.

3.3.2- As finalidades/objectivos gerais

No 3º ciclo, cabe à disciplina de História proporcionar *o alargamento dos horizontes culturais e a compreensão do mundo contemporâneo*, contribuir para a *compreensão da pluralidade de modos de vida, sensibilidades e valores em diferentes tempos e espaços*, contribuir para uma *abordagem da realidade social numa perspectiva crítica*. Espera-se, ainda que a disciplina promova *a autonomia pessoal e a formação da consciência cívica traduzida numa intervenção responsável na vida colectiva* (DGEBS, 1991, vol. I, p. 125).

A operacionalização destas finalidades é facilitada pelo seu desdobramento num conjunto de objectivos gerais organizados de forma tripartida em domínio dos *conhecimentos*, domínio das *capacidades/aptidões* e dos *valores/attitudes* (**Anexo X**) e apresentados, de forma sintética, no **quadro 22**.

Quadro 22- Objectivos gerais da disciplina de História- 3º Ciclo

(Despacho n.º 124/ME/91 de 31 de Julho)

Objectivos domínio dos conhecimentos	Objectivos Domínio das Atitudes/valores	Objectivos domínio das capacidades/aptidões
-Desenvolver a noção de <i>evolução</i> -Alargar e consolidar as noções de <i>condicionalismo</i> e de <i>causalidade</i> -Desenvolver a noção de <i>multiplicidade temporal</i> -Estabelecer a relação <i>passado/presente/futuro</i> -Desenvolver a noção de <i>relativismo cultural</i>	-Desenvolver valores pessoais e atitudes de <i>autonomia</i> -Desenvolver atitudes de <i>sociabilidade</i> e de <i>solidariedade</i>	-Iniciar-se na <i>metodologia específica</i> da História -Desenvolver capacidades de <i>comunicação</i>

De acordo com o **quadro 22**, pretende-se que ao longo do 3º ciclo os alunos desenvolvam, ao nível dos conhecimentos, as noções de *evolução e ruptura*, alarguem e consolidem as noções de *condicionalismo*, de *causalidade* e de motivação dos agentes históricos, desenvolvam a noção de *multiplicidade temporal* e de *relativismo cultural*. Pretende-se, também que os alunos sejam *iniciados na metodologia específica da disciplina* ao nível da selecção da informação retirada de

diferentes tipos de fontes (históricas e historiográficas) e ao nível da interpretação. Todos estes conceitos são do domínio epistemológico.

Devem ainda ser capazes de formular hipóteses de interpretação, de utilizar correctamente os conceitos específicos das *Ciências Sociais* e realizar trabalhos simples de pesquisa e comunicar os resultados em diferentes suportes e sob diversas formas, por exemplo sob as formas plástica e dramática. Este segundo conjunto de conceitos refere-se, implicitamente, às competências a desenvolver.

Para atingir estes objectivos propõe-se uma metodologia de orientação *construtivista*, centrada no aluno, sujeito activo na construção do conhecimento (DGEBS, 1991, vol.II, p.142). De acordo com esta orientação, propõem-se estratégias e actividades que envolvam o aluno na resolução de situações-problema, em trabalhos de equipa com recursos diversificados, nomeadamente as novas tecnologias e o meio como contributo para a compreensão da realidade local e regional (Ibidem, p.141).

Estas propostas metodológicas foram entendidas, à altura, como “metodologias activas”, que do ponto de vista didáctico se concretizavam no exercício das capacidades intelectuais disciplinares, sem referência a uma situação concreta. Numa linha construtivista, a abordagem por competências afirma que possuir conhecimentos e capacidades pode não bastar para ser competente. Ser competente, não se reduz a um *saber* e a um *saber-fazer*. Trata-se de numa dada situação ser capaz de agir, mobilizando saberes e capacidades de forma pertinente, para a sua resolução (Perrenoud, 2001). As estratégias e actividades propostas necessitam, pois, de ser clarificadas neste sentido.

3.3.3.-As Competências Essenciais, em História

No sentido de articular e dar unidade aos diferentes elementos do programa, tornando significativa e pertinente a relação com o saber histórico os três núcleos de competências que estruturam esse saber operacionalizam-se, no 3º ciclo, da forma como são apresentadas nos **quadros 23, 24 e 25** (DEB, 2001, pp.92, 100-101).

Quadro 23

Competência 1-*Tratamento de Informação/Utilização de Fontes*

O aluno: <ul style="list-style-type: none">-Utiliza a <i>metodologia específica</i> da História;-Seleciona informação adequada aos temas em estudo--Distingue fontes de informação <i>diversas</i> (primárias, secundárias, historiográficas e não historiográficas, etc.);-Interpreta documentos com <i>mensagens diversificadas</i>;-Formula hipóteses de interpretação de factos históricos.-Utiliza conceitos e generalizações na compreensão de situações históricas.-Realiza trabalhos simples de <i>pesquisa</i>, individualmente ou em grupo.

Quadro 24

Competência 2- *Compreensão histórica: temporalidade, espacialidade, contextualização*

Temporalidade O aluno: <ul style="list-style-type: none">-Identifica e caracteriza as fases principais da <i>evolução histórica</i> e grandes momentos de “<i>ruptura</i>”.-Localiza no tempo eventos e processos.-Distingue ritmos de “<i>evolução</i>” em sociedades diferentes e no interior de uma mesma sociedade;-Estabelece relações “<i>passado/presente</i>”-Aplica noções emergentes de “<i>multiplicidade temporal</i>”.
Espacialidade O aluno: <ul style="list-style-type: none">-Localiza no espaço, com recurso a formas diversas de representação espacial, diferentes aspectos das sociedades humanas em <i>evolução</i> e <i>interacção</i>, estabelecendo relações entre a <i>organização do espaço</i> e os <i>condicionalismos</i> físico-naturais.
Contextualização O aluno: <ul style="list-style-type: none">-Distingue numa dada realidade, os <i>aspectos de ordem económica, demográfica, social, política e cultural</i> e estabelece <i>inter-relações</i> e <i>conexões</i> entre eles.-Interpreta o papel dos indivíduos e dos grupos na dinâmica social.-Reconhece a <i>simultaneidade de diferentes valores e culturas</i> e o seu carácter <i>relativo</i> em diferentes espaços e tempos históricos.-Relaciona a história nacional com a história europeia e mundial, abordando a especificidade do caso português.-Aplica os princípios básicos da <i>metodologia específica</i> da História

Quadro 25

Competência 3-Comunicação em História

O aluno:

- Utiliza** diferentes formas de comunicação escrita na *produção de narrativas, sínteses, relatórios* e pequenos trabalhos temáticos, aplicando o vocabulário específico da disciplina na *descrição, relacionamento e explicação* dos diferentes aspectos das sociedades da história mundial.
- Desenvolve** a comunicação oral ao nível da *narração/explicação* e participação em debates, colóquios, mesas redondas, painéis, etc.
- Enriquece** a comunicação através da análise e produção de materiais iconográficos, plantas/mapas, gráficos, tabelas, quadros, frisos cronológicos, dominando os códigos que lhe são específicos;
- Recria** sob a forma *plástica, dramática* ou outra, situações históricas e expressão de ideias.
- Utiliza** as TIC como suporte da comunicação e de pesquisa.

Assim, no 3º ciclo pretende-se que o aluno conheça a metodologia específica da disciplina, ou seja, seleccione a informação adequada, distinga e interprete fontes históricas de naturezas diversas e tome consciência da existência de diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto e saiba interpretar essas mensagens de acordo com critérios historicamente válidos.

O aluno deve, também, compreender e saber aplicar os conceitos de *evolução, ruptura, multiplicidade temporal, simultaneidade* de valores e culturas e de *relatividade cultural* e estabelecer relações *passado/presente*. Pretende-se, ainda, que os alunos saibam distinguir e caracterizar as diferentes dimensões da realidade e interpretar o papel dos indivíduos e dos grupos na dinâmica social.

Neste ciclo de ensino o aluno deve saber produzir enunciados por escrito e oralmente sob a forma descritiva, narrativa, explicativa, elaborar sínteses e relatórios, materiais iconográficos e recriar situações históricas sob a forma plástica, dramática e outras.

Sugerem-se como experiências de aprendizagem a análise e elaboração de tabelas cronológicas cujos dados evidenciem ritmos de mudança de duração diversa, interpretação e construção de barras/frisos cronológicos paralelos para diversas culturas ou civilizações, evidenciando diferentes ritmos de evolução das sociedades, organização de um glossário, análise comparativa e elaboração de plantas, mapas, tabelas, gráficos e esquemas, manuseamento de mapas/plantas de diferentes naturezas e escalas e realidades representadas, organização de um atlas histórico, exploração das ideias *tácitas* dos alunos, pesquisa individual ou em grupo interpretação e análise cruzada de fontes variadas e com mensagens diversificadas, entre outras.

No final do 3º ciclo é desejável que um aluno competente em História corresponda ao seguinte perfil (DEB, 2001, p. 90):

- Utiliza as noções de evolução, de multicausalidade temporal e de relatividade cultural no relacionamento da História de Portugal com a história europeia e mundial;*
- Aplica procedimentos básicos da metodologia específica da História, nomeadamente a pesquisa e interpretação de fontes diversificadas, utilizando técnicas diversas de comunicação;*
- Integra e valoriza elementos do património histórico português no quadro do património histórico mundial;*
- Manifesta respeito por outros povos e culturas.*

Importa, ainda sublinhar, que a *Reorganização do Ensino Básico*, acompanhada pela publicação do *Currículo Nacional- Competências Essenciais*, para além de trazer contributos para a construção de uma concepção de currículo mais aberta e a promoção de práticas de gestão curricular mais flexíveis e adequadas a cada contexto, constituiu uma ruptura com a perspectiva de abordagem curricular por objectivos comportamentais estanques em termos de *saber, saber fazer e saber ser*, propondo uma abordagem por competências o que implica abandonar práticas orientadas para o treino na produção de respostas nos testes e nos exames e que rapidamente se esquece. Ser competente, implica algum grau de autonomia em relação ao uso do saber em situações variadas o que implicará uma selecção mais cuidada dos conteúdos programáticos, a fim de possibilitar um tratamento dos mesmos a um nível mais profundo no que respeita ao desenvolvimento de competências que preparem os alunos para exercitar a mobilização de saberes em situações concretas.

II-O currículo de História no ensino obrigatório, em Inglaterra

O *Currículo Nacional*, em vigor em Inglaterra desde 1988, define os conteúdos a ensinar em cada um dos ciclos, um núcleo de competências (*attainment targets*) a desenvolver em inter-relação com os conteúdos e estabelece, ainda, o que e como avaliar.

Entende-se que o *Currículo Nacional* deve ser uma referência clara para professores, alunos, pais, empregadores e para a comunidade em geral, acerca dos conhecimentos e capacidades fornecidos pela escola. É, por isso, suficientemente rígido no que toca à definição e defesa de um núcleo de conhecimentos e capacidades para todos os alunos, mas mantém a flexibilidade necessária para que os professores adequem o currículo às particularidades dos seus alunos, das suas escolas e do meio local, sem que no desenvolvimento e implementação do currículo as escolas percam de vista um conjunto de finalidades e valores comuns, a saber:

- *Proporcionar a todos os alunos, oportunidade de aprender e realizar-se.*
- *Promover o desenvolvimento espiritual, moral, social e cultural;*
- *Preparar todos alunos para as oportunidades, responsabilidades e experiências da vida* (Secretary of State for Education and Employment, 2002).

1-Organização do ensino obrigatório

Em Inglaterra, a frequência do ensino obrigatório inicia-se aos cinco anos de idade prolongando-se até aos dezasseis anos, perfazendo um total de dez anos de escolaridade. Organiza-se em quatro ciclos sequenciais (*Key stages*): *Key stage 1* (5-7), *Key stage 2* (7-11), *key stage 3* (11-14), e o *Key stage 4* (14-16), como se pode observar pelo **quadro 26**

Quadro 26-

Organização do ensino obrigatório, no sistema educativo inglês

Idades	Ciclos
14- 16	<i>Key stage 4</i>
11- 14	<i>Key Stage 3</i>
7- 11	<i>Key Stage 2</i>
5-7	<i>Key Stage 1</i>

2-O lugar da História no currículo do ensino obrigatório

No desenho curricular do sistema educativo inglês, a disciplina de História surge por tópicos nos primeiros anos de escolaridade e, a partir do *Key stage 2*, como disciplina autónoma. No entanto, prevê-se uma articulação horizontal dentro de uma lógica de “coordenação multidisciplinar” (Barca, 1992) entre os conteúdos, métodos e capacidades específicas das várias disciplinas do currículo (*the cross curricular implications*), sem que tal afecte o rigor e a especificidade da natureza e dos métodos de cada disciplina. Por exemplo, o conhecimento fornecido pela disciplina de História poderá contribuir para compreender as causas e as consequências sociais do desenvolvimento tecnológico, as vantagens e desvantagens, custos e benefícios da tecnologia, baseando-se na *evidência (evidence)* histórica. Por seu lado, a disciplina de *Design e Tecnologia* poderá fornecer à História uma grande variedade de meios e suportes de representação do passado (DES, 1990, p. 181).

A articulação vertical ao longo da escolaridade obrigatória é assegurada pela coerência interna do currículo cujo desenho obedece a três princípios (Ibidem, p. 5):

- Proporcionar a possibilidade de progressão ao nível do conhecimento, compreensão e capacidades;
- adequar a natureza dos conteúdos históricos ao progressivo desenvolvimento intelectual dos alunos;
- respeitar a estrutura cronológica.

No que diz respeito a este último aspecto, considera-se que as abordagens devem diferir de acordo com os interesses e as capacidades (*abilities*) dos alunos em diferentes idades. Assume-se que qualquer conteúdo de um passado mais recente ou mais longínquo pode ser ensinado independentemente da idade, desde que apresentado de forma adequada ao nível de compreensão dos alunos, sugerindo, na linha de Bruner, uma proposta de *currículo em espiral*.

Esta postura marca um certo distanciamento em relação ao princípio de organização dos conteúdos segundo uma lógica do passado mais distante para os tempos mais recentes, que fossem apenas compreendidos pelos alunos mais velhos.

Assim, no *Key stage 1*, as crianças devem ser orientadas para a aquisição de um sentido do passado mais distante a partir das situações que lhe são mais próximas: a pessoal, a familiar e a da comunidade.

Nos ciclos seguintes -*key stage 2*, *Key stage 3* e *Key stage 4*- a abordagem cronológica deve contribuir para desenvolver e reforçar um esquema mental que dê significado e coerência aos conhecimentos históricos. No entanto, entende-se que esta abordagem deve ser suficientemente flexível para introduzir temas de estudo que não obedeçam a uma estrita sequência cronológica, na

convicção de que a apresentação dos conteúdos numa lógica de descontinuidade cronológica não dificulta a inteligibilidade do passado, desde que sejam utilizadas metodologias apropriadas ao nível de compreensão dos alunos e técnicas como a construção de frisos cronológicos. Considera-se, também, importante, dar a possibilidade a estes alunos de *revisitarem* períodos da História já introduzidos nos ciclos seguintes (DES, 1990, p. 10).

De realçar que no *Key Stage 4*, a disciplina de História não tem carácter obrigatório e, por isso, esse ciclo de ensino não será analisado.

3-Os programas de História no ensino obrigatório

A elaboração dos programas da disciplina de História têm em consideração o papel dos conteúdos históricos, a natureza da própria disciplina e os seus procedimentos metodológicos e a coerência interna do currículo.

Assim, incluem um determinado número de temas com carácter obrigatório que incidem sobre a História nacional, europeia e mundial, temas com carácter opcional, uns desenhados para reforçar as unidades de estudo de carácter obrigatório outros para alargar o campo de estudo. A extensão e a profundidade destes temas é variável: uns cobrem grandes períodos e respectivo desenvolvimento, outros incidem em momentos considerados “decisivos” em História. Os programas dos diferentes ciclos (*Key stage*) podem, ainda, compreender unidades de estudo desenhadas pela escola de acordo com o seu contexto e as necessidades dos seus alunos, desde que respeitem a coerência do *Currículo Nacional* e a lógica das restantes unidades de estudo. Para que estes princípios sejam assegurados, são fornecidas indicações detalhadas aos professores (DES, 1990, p. 29).

A natureza do conhecimento histórico é outra vertente considerada na elaboração dos programas de História. Entende-se que o principal objectivo da história curricular deve ser *a aquisição de conhecimento como compreensão*. É a *compreensão* que permite enquadrar, num determinado contexto temporal e espacial, os factos históricos e dar-lhes sentido. O conhecimento factual é fundamental para a *compreensão* histórica, mas a posse de informação por si só, e por muito lata que seja, é insuficiente para a *compreensão* de uma dada situação histórica. A relação entre *conhecimento como informação* (os factos históricos) e o *conhecimento como compreensão* (a relação entre factos tendo em consideração a *evidência* fornecida pelas fontes e a sua contextualização), torna-se fundamental para que a natureza da disciplina seja compreendida. Por outro lado, deve veicular a discussão em torno da objectividade do conhecimento histórico, apresentando diferentes interpretações e pontos de vista sobre o *porquê* e *como* aconteceram determinados acontecimentos (Ibidem, p. 7).

Finalmente, procura-se dar coerência aos programas de História da escolaridade obrigatória, assegurando que contemplem os seguintes aspectos (Ibidem, p. 16) :

- As várias vertentes da História: económica, política, tecnológica e científica, social e religiosa, cultural e estética; o passado mais remoto e mais recente; inter-relações entre o local, nacional e mundial;

- as diferentes dimensões do estudo da História: estudos longitudinais, percorrendo longos períodos de tempo; em profundidade, incidindo num período de tempo mais curto;

- diferentes pontos de vista e perspectivas sobre o mesmo assunto:

- a valorização da dimensão social e cívica da disciplina na preparação para a vida em sociedade como cidadãos responsáveis;

- a iniciação dos alunos na sua *herança histórica* colectiva e individual;

- um conjunto de procedimentos metodológicos específicos da disciplina;

- a construção de quadros cronológicos de referência;

- a articulação entre as diferentes dimensões: conhecimentos, capacidades e competências dentro do mesmo ciclo e ao longo da escolaridade obrigatória, e propiciem articulações curriculares com outras disciplinas.

O *Education Act* (1996), define competência como o *conhecimento, capacidades e compreensão que se espera que os alunos de diferentes aptidões e maturidades, atinjam no final de cada ciclo*, aproximando-se do entendimento que o *Currículo Nacional* do ensino básico português veicula. Para a disciplina de História definiram-se cinco núcleos de competências essenciais:

- 1-*Compreensão temporal*;

- 2-*Conhecimento e compreensão de acontecimentos, pessoas e mudanças no passado*;

- 3-*Interpretação histórica*;

- 4-*Investigação histórica*;

- 5-*Organização e comunicação*.

A 1ª competência – *Compreensão temporal*- refere-se à compreensão da noção de tempo e à utilização de vocabulário e convenções relacionadas com o tempo histórico.

A 2ª competência-*Conhecimento e compreensão* relaciona-se com a compreensão das noções de *mudança* e *continuidade* ao longo dos tempos e em diversos espaços, nas várias dimensões da História. Diz, ainda respeito à compreensão da noção de *causa* e *efeito*.

A 3ª- *Interpretação histórica*-centra-se na compreensão de que não existem visões definitivas sobre um mesmo acontecimento histórico. Novos e diferentes pontos de vista surgem, resultantes quer da utilização de novas metodologias de investigação quer de novas descobertas científicas ou novas percepções do autor.

A 4ª- *Investigação histórica*- prende-se com a recolha, tratamento e utilização de fontes de natureza diversa e a utilização da metodologia específica da disciplina.

A 5ª-*Organização e Comunicação*, relaciona-se, por um lado com a capacidade de seleccionar e organizar os conhecimentos históricos e, por outro, com a sua comunicação de forma coerente e fundamentada assumindo formas diversas: narrativa, descritiva, argumentativa ou outras utilizando diversos suportes de acordo com o assunto.

O *Currículo Nacional* define, ainda, um conjunto de finalidades para a disciplina de História (DES, 1990, p. 1).

- Contribuir para a compreensão do presente de uma forma contextualizada.
- Estimular o interesse pelo passado.
- Ajudar a desenvolver um sentido de identidade.
- Proporcionar a compreensão das suas raízes culturais e o sentido de partilha dessa herança cultural.
- Contribuir para o conhecimento e compreensão de outros espaços e culturas, no mundo actual.
- Desenvolver técnicas de pesquisa e o rigor crítico.
- Introduzir os alunos na metodologia específica da História.
- Contribuir para o enriquecimento de outras áreas do currículo.
- Preparar os alunos para a vida adulta.

3.1. O programa de *História - Key stage 1*

No *Key stage 1* não há um plano de estudos definido. Os professores seleccionam os tópicos dentre aqueles que são definidos para os ciclos seguintes e que considerem relevantes para o desenvolvimento das competências, nos níveis definidos para este ciclo. No *Key stage 1*, pretende-se que os alunos se iniciem na noção de *passado*. Partindo de noções simples de tempo relacionadas com o seu quotidiano, a sua história pessoal e familiar, pretende-se que os alunos de forma progressiva, e apoiados por um plano de actividades criteriosamente delineado, compreendam a noção de *passado* numa perspectiva histórica. Os alunos devem, também, iniciar-se no trabalho com fontes históricas (*evidence*) diversas tal como histórias, memórias de forma a proporcionar-lhes diferentes formas de apresentar o passado. Devem, ainda começar a estabelecer comparações simples entre passado e presente e desenvolver o sentido de cronologia. Pretende-se, também, que o aluno comece a distinguir entre “fantasia” e realidade histórica (DES, 1990, p. 34).

3.1.1-Os conteúdos

a) Selecção e organização dos conteúdos

Como já foi referido, neste ciclo de ensino a disciplina não tem um plano de estudos definido sendo a selecção dos tópicos a estudar da competência do professor, sugerindo-se o recurso aos temas propostos pelo programa do ciclo seguinte. No entanto, são dadas orientações para a estruturação de uma primeira abordagem ao *passado* que respeite o nível de desenvolvimento intelectual dos alunos. O **quadro 27**, reflecte essas orientações (DfES, 2002).

Quadro 27 Tópicos no domínio da *História-Key stage 1*

-Aspectos do passado de diferentes períodos e culturas, através de histórias e testemunhos orais dos acontecimentos históricos
-Reconhecer as razões que levaram os agentes históricos a agir de determinada maneira, razões para determinados acontecimentos e os resultados
-Identificar diferentes maneiras de viver em diferentes épocas.
-Identificar diferentes formas de representação do passado como por ex. imagens, relatos escritos, filmes, programas televisivos, discos, canções, reprodução de objectos, objectos museológicos
-Seleccionar aspectos do passado de um conjunto de fontes de informação, inclusivé artefactos, imagens e fotografias, relatos orais de testemunhas, fontes escritas, edifícios e lugares
-Levantar questões e dar respostas acerca do passado
-Comunicar o conhecimento e compreensão histórica de diversas formas

Assim, sugere-se que no 1º ano os alunos aprendam as noções simples de tempo (*agora, depois, dias da semana, meses, anos*); investiguem a sua história pessoal, da sua família e a da sua comunidade e lhes sejam apresentadas algumas narrativas do passado.

No 2º ano, os alunos devem ser iniciados no estudo da história local, nacional e mundial e construir linhas de tempo, partindo, quando possível, de feriados e comemorações e festividades. Este estudo deve ser apoiado em fontes diversas: objectos, imagens, fotografias, mapas, história oral e local, personalidades e acontecimentos históricos, lendas, mitos, diários (DES, 1990, p. 34).

b)-Peso relativo dos temas

Como já foi dito, neste ciclo de ensino a iniciação à abordagem do passado é feita com base em tópicos seleccionados, por vezes, a partir dos programas do ciclo seguinte. O plano de estudos é, portanto, aberto e mais focalizado nas actividades a desenvolver com os alunos, não dando quaisquer indicações sobre o peso a atribuir aos diferentes tópicos.

3.1.2. As finalidades/objectivos gerais

As finalidades não são explicitadas enquanto tal, por ciclo de ensino.

3.1.3- Competências e capacidades

No *Key stage 1* espera-se que os alunos desenvolvam, em articulação com os conteúdos, as cinco competências acima enunciadas, sistematizadas nos **quadros 28 a 32**.

Quadro 28

Competência-1. *Compreensão temporal*

Os alunos devem saber:

- Ordenar acontecimentos e objectos por ordem cronológica.
- Usar palavras e frases relativas a medidas de tempo (antes, depois, há muito tempo, passado).

Quadro 29

Competência 2. *Conhecimento e compreensão de acontecimentos, pessoas e mudanças*

Os alunos devem saber:

- Reconhecer as razões da actuação das pessoas, dos acontecimentos e os efeitos.
- Identificar diferenças nos modos de vida em diferentes épocas

Quadro 30

Competência- 3-*Interpretação histórica*

Os alunos devem saber:

- Identificar diferentes meios de representação do passado.

Quadro 31-**Competência -3 *Investigação Histórica*****Os alunos devem saber:**

- Pesquisar a partir de diversas fontes de informação (histórias, testemunhas orais, imagens, fotografias, artefactos, construções, visitas a Museus, Galerias e lugares, as TIC).
- Elaborar questões e dar respostas acerca do passado.

Quadro 32**Competência-4.*Organização e Comunicação*****Os alunos devem saber:**

- Seleccionar o seu conhecimento histórico e comunicá-lo pelo meio mais adequado (de forma oral ou escrita ou pelos meios informáticos).

Como os quadros mostram, neste ciclo de ensino, os alunos devem iniciar-se na abordagem da noção de *tempo*, construir linhas de tempo e aplicar, correctamente, os conceitos relacionados com o *tempo* histórico. Devem, ainda, iniciar-se na pesquisa, usando fontes de informação diversa como histórias, memórias, imagens, fotografias, vestígios materiais, as TIC e outras e lançar questões simples ao passado.

3.2.-O programa de *História –Key stage 2*

O *Key Stage 2* é entendido como uma *ponte* entre o ciclo anterior e o que se segue. Pretende, por isso, dar sequência às aprendizagens já adquiridas no *Key stage 1* e estimular a progressão para o *Key stage 2*.

O programa deste ciclo propõe o estudo de um conjunto de temas que, sem a pretensão de fazer um percurso ao longo de séculos, contribua para o aprofundamento de alguns períodos ou tópicos. Pretende-se, assim, que este ciclo proporcione as bases para a compreensão da História nacional e introduza os alunos na abordagem à História europeia e mundial (DES, 1990, p. 21)

3.2.1.-Os conteúdos

a)Seleccção e organização dos conteúdos.

A selecção dos conteúdos para este ciclo de ensino tem em consideração a importância e o significado que lhes é atribuída, a popularidade entre os alunos, e a possibilidade de trabalhar com uma grande variedade de fontes e o estudo da história local.

Assim, o plano de estudos organiza-se em torno de seis temas: **1-Romanos, anglo-saxões e Vikings na Bretanha; 2-A vida no tempo dos Tudor; 3 A-A Inglaterra vitoriana ou 3B- A Inglaterra desde 1930; 4-Um tema da história europeia; 5-Um tema de história local; 6-uma sociedade antiga, não europeia**, sendo obrigatória a inclusão de um tema de história local, três temas de história nacional, um tema da história europeia e um tema de história mundial. Contempla, também, a possibilidade de optar entre dos temas: 3^A- *A Inglaterra Vitoriana* ou 3B- *A Inglaterra desde 1930*.

O **quadro 33** apresenta os temas e subtemas que constituem o programa do *Key stage 2*.

Quadro 33- Seleccção e organização dos conteúdos -História- Key Stage 2

Subtemas	Temas	Período histórico
-História das Ilhas Britânicas do ano 55 ^a c. até ao sec. XI -A formação da sociedade britânica a partir de vários povos Estudo em profundidade de um dos povos: romano, anglo-saxão ou viking	1-Romanos, anglo-saxões e Vikings na Bretanha	Antiguidade/ Idade Média
-Grandes eventos e personalidades, inclusivé monarcas -estudo dos modos de vida dos diferentes níveis da sociedade	2-A Vida no tempo dos Tudor	Idade Moderna
-A vida de homens, mulheres e crianças dos diferentes níveis da sociedade, no campo ou na cidade -Mudanças na indústria e nos transportes -A vida das pessoas nos diferentes níveis da sociedade, em	3 A-Inglaterra Vitoriana Ou 3B-A Inglaterra desde 1930	Idade Contemporânea

Inglaterra; -Repercussões da 2ª Guerra Mundial; -Mudanças na tecnologia e nos transportes		
-Modos de vida, crenças e realizações dos antigos gregos - Legado da Antiga civilização grega ao mundo actual	4-História europeia (A Grécia Antiga)	Antiguidade Clássica
-Estudo de um aspecto da história local, ao longo dos tempos: educação, religião, tempos livres, ordenamento da paisagem, alterações demográficas, paisagem, lei e ordem, a pobreza, por exemplo; <p style="text-align: center;">ou</p> -um aspecto da história local num período curto de tempo : envolvimento da comunidade local num evento, como por ex. o impacto da conquista normanda na cidade de York <p style="text-align: center;">ou</p> -Um aspecto da história local que ilustre um aspecto desenvolvido nas unidades de estudo, como por ex: as fortificações locais, romanos, anglo-saxões ou Vikings na localidade em estudo etc.	5- História Local	
-Principais características no aspecto político, económico, tecnológico e científico, social e religioso, cultural e estético.	6- Uma sociedade antiga, não-europeia (a seleccionar entre): -Antigo Egipto -Mesopotâmia -Vale do Indo -Os Maias -Benim -Os Aztecas	Antiguidade

A organização dos conteúdos não segue uma linha cronológica, a não ser em relação à história nacional, em que se faz um percurso desde a antiguidade até à idade contemporânea. Os restantes temas organizam-se segundo escalas descontínuas de tempo e de espaços. O espaço europeu circunscreve-se ao Mediterrâneo, com incidência no estudo da vida quotidiana, nas crenças e contributos tecnológicos da Grécia ao mundo Moderno.

O espaço extra-europeu, é introduzido através do estudo de uma das civilizações a optar entre o *Antigo Egipto*, a *Antiga Suméria*, o *Império Assírio*, o *Vale do Indo*, os *Maias* ou os *Aztecas*, tendo como objectivo abrir a possibilidade de relacionar o local, o nacional e o mundial, tendo, a primeira grande visibilidade, tal como se pode observar no **quadro 34**.

Quadro 34-Escala dos temas -História-Key Stage 2

Ciclo	História Local	História Nacional	História Europeia	História Mundial
Key stage 2	-Estudo, em profundidade, de um aspecto da história local -Estudo de um evento da localidade -Estudo de um dos aspectos desenvolvido numa das unidades	Tema 1- Romanos, anglo-saxões e Vikings, na Bretanha Tema 2- A vida no tempo dos Tudor Tema 3- A Inglaterra Vitoriana ou A Inglaterra desde 1930	Tema 4- História Europeia (A Grécia Antiga)	Tema 6- Uma sociedade antiga, não-europeia.

De salientar a manifesta preocupação em proporcionar aos alunos diferentes abordagens dos conteúdos: estudos em profundidade, estudos de caso, partindo, de preferência, da história local. As escolas podem, ainda, optar por desenhar uma unidade de estudo que considerem ir de encontro aos interesses dos alunos e do contexto local ou, em substituição, leccionar os dois temas optativos-A *Inglaterra Vitoriana* e *A Inglaterra desde 1930* (DES, 1990, p. 21).

Todos os temas se organizam de modo a contemplar diversos domínios: político, religioso, social, cultural, estético, económico, tecnológico e científico, exemplificado no **quadro 35**.

Quadro 35-Vertentes da História -Key stage 2

Tema 1-Romanos, Anglo-saxões e Vikings na Bretanha

Política	Económica, tecnológica e científica	Social e religiosa	Cultural e estética
Informação essencial	Informação essencial	Informação essencial	Informação essencial
1.Conquista romana, resistência e fixação 2.Anglo-saxões-invasões e fixação.O Rei Alfredo do Wessex 3.-As investidas dos Vikings e fixação	1.Motivos económicospara as invasões e imigração. 2.Comércio, transportes e comunicações	1.A vida quotidiana nas cidades e nos campos. A vida doméstica, géneros de vida em diferentes culturas. 2.A vida religiosa. O cristianismo céltico. Conversão da Inglaterra pelos Celtas e os cristãos romanos.	1.A arte e a arquitectura romanas. 2.A arte pagã dos Anglo-saxões.A cultura cristã dos Celtas e dos Anglo-saxões. 3. As sagas escandinavas 4. A toponímia, as línguas dos três povos.

Em conclusão e, contrariamente ao que acontece nos programas de História nos sistemas educativos português e francês, a organização dos conteúdos segundo o princípio da continuidade temporal é subvalorizada em detrimento de outro tipo de abordagem como o estudo, em profundidade, de *quadros* do passado em tempos e espaços descontínuos. Esta abordagem, apoiada no desenvolvimento sistemático das competências de utilização e selecção de fontes e da

compreensão histórica, permitem tornar inteligíveis esses *quadros* do passado. No entanto, no que diz respeito à história nacional há alguma preocupação em seguir uma linha cronológica, partindo das raízes nacionais.

Ao longo de todo o plano de estudos dá-se grande ênfase ao estudo do quotidiano e ao papel dos indivíduos, em consonância com as correntes historiográficas mais recentes discutido no capítulo III.

b)Peso relativo dos temas

A gestão dos conteúdos ao longo do ano lectivo é da competência do professor, de acordo com a planificação das actividades lectivas de cada escola, não havendo indicações em relação ao número de aulas a dedicar a cada subtema. A única indicação encontrada sobre este assunto, foi a do tempo previsto para a leccionação de cada unidade (10 a 12 semanas) (DES,1990). Esta omissão impede-nos de utilizar como indicador o número de aulas para a categoria *peso relativo* dos temas e subtemas e inferir pelo número de aulas o tipo de tratamento (sucinto ou mais aprofundado) a dedicar aos diversos temas/subtemas, de acordo com os procedimentos adoptados na análise destes itens nos outros dois currículos. No entanto, é possível, identificar os aspectos que dentro de cada tema merecem um ou outro tratamento, tendo em consideração as recomendações feitas no Currículo Nacional (DfE, 2004). Assim:

- É obrigatório fazer uma investigação (estudo de caso) sobre um aspecto do programa, no âmbito da história local.

- No tema 1- dedica-se o estudo em profundidade apenas a *um* dos povos a seleccionar entre o povo romano, o anglo-saxões ou os Vikings, com destaque para as alterações provocadas nos vários domínios. A movimentação e fixação dos povos anteriores à conquista normanda deve ser tratada sucintamente.

- Nos restantes temas a ênfase é colocada em acontecimentos, pessoas, inseridas em contextos diversificados e representativas de diferentes modos de vida, de diferentes estratos sociais e diferentes regiões; as suas acções individuais e colectivas, que possam servir de exemplo para a compreensão de determinado período ou fase de tempo, mais ou menos longo.

3.2.2- As finalidades/objectivos gerais

As finalidades não são explicitadas enquanto tal, por ciclo de ensino.

3.2.3-Competências e capacidades

No *Key stage 2* e de acordo com os conteúdos seleccionados, os alunos devem ser iniciados nos conceitos de *mudança e continuidade* a nível local, nacional e mundial, e nos conceitos de *causa e efeito* de acontecimentos, situações ou mudanças do passado e de diversidade cultural. Devem desenvolver, também, as técnicas de investigação de aspectos do passado, em profundidade ou de forma mais superficial partindo da utilização e interpretação de fontes diversas e com perspectivas diversificadas, descrever e caracterizar, por escrito ou oralmente, aspectos do passado utilizando, correctamente, os conceitos específicos da disciplina. Os **quadros 36 a 40** sistematizam os níveis de operacionalização das cinco competências.

Quadro 36.

Competência 1- *Compreensão temporal*

Os alunos devem saber:

- Situar, correctamente acontecimentos, pessoas e mudanças nos respectivos períodos de tempo
- Usar datas e vocabulário relacionado com o tempo, inclusivé antigo, moderno, AC, DC, século, década

Quadro 37

Competência 2-*Conhecimento e compreensão de acontecimentos, pessoas e mudanças*

Os alunos devem saber:

- As principais características dos períodos e sociedades estudadas, incluindo ideias, crenças, atitudes e experiências de mulheres, homens e crianças, no passado
- Sobre a diversidade social, cultural, religiosa e étnica das sociedades estudadas, a nível nacional e geral
- Identificar e descrever as razões e consequências dos acontecimentos, situações e mudanças nos períodos estudados
- Descrever e estabelecer relações entre os acontecimentos, as situações e as mudanças nos e ao longo de períodos de tempo

Quadro 38.

Competência 3- *Interpretação Histórica*

Os alunos devem saber:

- Reconhecer diferentes representações e interpretações do passado e avançar razões para tal

Quadro 39.

Competência 4- *Investigação histórica*

Os alunos devem saber:

- Os alunos devem aprender como pesquisar sobre acontecimentos, pessoas e mudanças a partir de um conjunto de fontes de informação, inclusivé bases de dados, fotografias, música, artefactos, edifícios históricos e visitas a Museus, Galerias e lugares
- Levantar questões sobre o passado e dar respostas.

Quadro 40.

Competência 5- *Organização e Comunicação*

Os alunos devem saber:

- Reunir, seleccionar e organizar informação histórica.
- Usar datas e vocabulário histórico para descrever os períodos estudados.
- Comunicar o seu conhecimento e compreensão histórica usando diversos meios (desenho, escrita, usando as novas tecnologias, por ex.).

3.3.- O programa de História- *key stage 3*

Tendo em consideração a lógica da sequencialidade da escolaridade obrigatória, espera-se que os alunos, no *key stage 3*, tenham já adquirido referências temporais sólidas e um conjunto de conhecimentos sobre a história nacional. Por outro lado, devem ter desenvolvido a noção de *diversidade* com base no estudo da história europeia e mundial. Espera-se, também, que tenham já compreendido a natureza e a metodologia específica da disciplina. Consideram-se estes requisitos fundamentais para que os alunos no *Key stage 3* possam ser confrontados com a diversidade de abordagens e a noção de *contraste* (DES, 1990).

3.3.1-Os conteúdos

a)Seleccção e organização dos conteúdos

O plano de estudos organiza-se em torno de seis temas e à semelhança do ciclo anterior, é obrigatória a inclusão de três temas de história nacional, um tema de história europeia e dois temas de história mundial: **1- A Bretanha de 1066 a 1500; 2- A Bretanha de 1500 a 1750 ; 3- A Bretanha de 1750 a 1900; 4- Um estudo europeu anterior a 1914; 5- Um tema de história mundial anterior a 1900; 6-Um tema de história mundial posterior a 1900.**

O **quadro 41** apresenta a listagem desses temas (DfES, 2004).

Quadro 41-Seleccção e organização dos conteúdos- História- *key stage3*

Subtemas	Temas	Período histórico
-Principais características da Inglaterra medieval: -Desenvolvimento da monarquia e acontecimentos mais significativos; -Principais características da vida das pessoas nas Ilhas Britânicas, inclusivé na região, se for apropriado	1-O Reino Unido (<i>Britain</i>) de 1066-1500	Idade Média
-Expansão e colonização inglesa -A industrialização -Mudanças políticas e suas repercussões no Reino Unido, inclusivé na região	3-O Reino Unido: 1750-1900	Idade Contemporânea
-Estudo de um período significativo ou de um	4-Estudo de um tema europeu, antes de 1914	

acontecimento da pré-História ou da História da Europa		
-Características do povo, crenças e contributos civilizacionais	5- Estudo de um tema da história mundial, antes de 1900 (seleccionar entre um povo africano, americano, asiático ou australasiano, ainda não estudado no <i>Key stage 2</i>)	
-Personalidades, acontecimentos e desenvolvimentos ao longo do século XX, inclusivé as duas guerras mundiais, o Holocausto, a Guerra Fria e o seu impacto na Grã-Bretanha e no mundo	6-Estudo de um tema da História Mundial após 1900	

A partir do **quadro 41** pode verificar-se que, à semelhança do ciclo anterior, o plano de estudos se organiza segundo uma lógica cronológica no que diz respeito à história nacional, desde a Idade Média ao século XX, e segundo uma lógica de fases descontínuas de tempo e espaço no que diz respeito aos temas da história europeia e mundial.

Na linha do ciclo anterior, há alguma flexibilidade na selecção dos temas a tratar. Por exemplo, pode optar-se entre a *Revolução Neolítica*, o *Império Romano* ou a *Europa de Carlos Magno*, *Astronomia, navegação, exploração e comércio nos tempos Modernos*, a *Espanha no tempo de Filipe II*, o *Império Otomano nos séculos XVI e XVII*, a *França no tempo do “Rei-Sol”* ou o reino de *Pedro “O Grande”*, no tema de **História europeia anterior a 1914**.

O tema de História Mundial anterior a 1900 pode ser seleccionado entre um leque variado de civilizações, sejam africanas, americanas, asiáticas ou australasianas.

Relativamente ao tema de **História Mundial depois de 1900**, apresentam-se como sugestões de individualidades a seleccionar para o estudo: *Winston Churchill; Adolf Hitler; Joseph Stalin; Benito Mussolini; Franklin Roosevelt; Mahatma Ghandi; Mao Zedong; Martin Luther King*, podendo circunscrever-se às *duas guerras mundiais*, ao *Holocausto*, à *Guerra Fria* e ao seu impacto na *Bretanha, Europa e o Mundo*.

No que concerne a aspectos temáticos que poderão ser objecto de uma abordagem longitudinal, poderá optar-se, por exemplo pela *mudança no papel e no estatuto da mulher*; a acção de reformadores como *Christabel e Emmeline Pankhurst*; o *Estado Providência*; as *origens e o papel das Nações Unidas*, inclusivé a *Carta das Nações Unidas* e a *Declaração Universal dos Direitos do Homem*; o *fim dos impérios marítimos europeus*; as *origens da Commonwealth* e o seu impacto; o desenvolvimento da *União Europeia*; o *impacto na vida das pessoas*, em diferentes pontos do globo, *decorrente das mudanças nas artes, comunicações, na ciência e tecnologia*, a influência do trabalho de personalidades como *Marie Curie; Albert Einstein e James Watson; Francis Crick, Rosalind Roosevelt e Maurice Wilkins* na estrutura do DNA.

Neste ciclo de ensino a escola tem, ainda, a oportunidade de elaborar entre uma a três unidades de estudo, sugerindo-se que as desenvolvam numa perspectiva longitudinal e de história nacional, na sua vertente social e com ênfase na história local (DES, 1990, p. 22).

À semelhança do *Key stage 2*, é contemplado o estudo de uma civilização extra-europeia do passado, anterior a 1900, e diferente da já estudada no ciclo anterior, procurando trabalhar as diversas escalas ao longo do *Key stage*. O **quadro 42** apresenta essa panorâmica.

Quadro 42-Escalas dos temas -História- Key Stage 3

Ciclo	História Local	História Nacional	História Europeia	História Mundial
Key stage 3	Tema1.-A Inglaterra de 1066-1500 Tema2.-A Inglaterra:1500-1750 Tema 3 -A Inglaterra:1750-1900	Tema 1--A Inglaterra de 1066-1500 Tema2-A Inglaterra: 1500-1750 Tema3-A Inglaterra: 1750-1900	Tema 4 -Estudo de um tema europeu, antes de 1914.	Tema 5 -Estudo de um tema da História mundial, antes de 1900 Tema 6 -Estudo de um tema da História mundial, após 1900.

De salientar, ainda, que todos os temas se organizam de modo a contemplar diversos domínios: político, religioso, social, cultural, estético, económico, tecnológico e científico, exemplificado no **quadro 43**.

Quadro 43-Vertentes da História - *História- Key stage 3*

Tema -O Reino Unido: 1500-1750

Política	Económica, tecnológica e científica	Social e religiosa	Cultural e estética
Informação Essencial	Informação Essencial	Informação Essencial	Informação Essencial
1. O Reino Unido: Gales- <i>Actos</i> de 1536 e 1543; Escócia- <i>Acto de União</i> , 1707. Relacionamento com a Irlanda. 2. Mudanças nas relações entre a Coroa e o Parlamento. A Guerra Civil (1639-1660). A <i>Gloriosa Revolução</i> (1688).	1. Agricultura e sociedade rural Mudanças ao nível da riqueza e do poder, ao longo deste período. 2. Riqueza do comércio e das colónias 3. Ciência e superstição.	1. Grupos sociais: monarcas, a corte, nobreza, a plebe, agricultores, pequenos proprietários rurais, assalariados. Mercadores e artesãos. Diferenças regionais e sociais nos estilos de vida. Os pobres. 2. Tensões religiosas na Inglaterra, Gales, Escócia e Irlanda. Católicos, Anglicanos e puritanos. Ligações entre motivações religiosas e políticas.	1. Protecção da corte e nobreza. 2. Literatura. Shakespeare. Teatro. 3. O Renascimento no Reino Unido- arquitectura clássica e <i>design</i> . Cristpher Wren. 4. Culturas locais e regionais.

b)Peso relativo dos temas

Tal como no *Key Stage 2*, não há indicações do número de aulas previstas para a leccionação de cada tema, não podendo ser esse um dos critérios para inferir a peso relativo atribuído a cada tema ou o tipo de tratamento a dispensar. No entanto, tal como acontece nos ciclos anteriores, é obrigatório leccionar um dos aspectos de uma das unidades, em *profundidade*, merecendo os restantes um tratamento mais sucinto. São dados alguns exemplos dos aspectos que devem ser aprofundados e os que merecem um tratamento sucinto (DfES, 2004).

Por exemplo no **tema 3- A Inglaterra entre 1750-1900**, sugere-se que se trate de forma sucinta os seguintes aspectos: *a expansão britânica*, *a industrialização*, *os desenvolvimentos políticos* como a *Revolução Americana*, a *Revolução Francesa* e as *Guerras napoleónicas*. Em contrapartida, **um** dos seguintes acontecimentos, personalidades ou períodos e o seu significado deve ser trabalhado em profundidade: a *Inglaterra* e a *Revolução Americana*, as *Guerras napoleónicas* e personalidades relevantes como *Nelson* e *Wellington*; a *abolição da escravatura* e o *tráfico de escravos no Império Britânico*; o desenvolvimento de um *Império* na *Índia* ou em *África*; o papel de um líder político nacional como *Peel*, *Gladstone* ou *Disraeli*; o papel de um *inventor*,

explorador reformador ou *político*; um protesto político ou movimento reformista como o *Cartismo*; *desenvolvimentos na ciência e tecnologia*; *industrialização na região*; *mudanças na agricultura e na vida rural*.

Em relação ao estudo de uma civilizações extra-europeia deve privilegiar-se a sua cultura, crenças e contributos para a compreensão do mundo actual. O tema de **História mundial posterior a 1900** deve centrar-se em *personalidades, acontecimentos* e suas *repercussões na Grã-Bretanha, na Europa e no Mundo*, merecendo os outros aspectos um tratamento sucinto.

Em suma, tal como no ciclo anterior, destacam-se como aspectos relevantes, acontecimentos, personalidades importantes e a sua acção e aspectos culturais, que poderão ser trabalhados longitudinalmente.

3.3.2.- As finalidades/objectivos gerais

As finalidades não são explicitadas enquanto tal, por ciclo de ensino.

3.3.3- Competências e capacidades

No *Key stage 3*, pelas características dos temas seleccionados e pela progressão que se espera ter-se verificado nas diversas competências históricas, o aluno deverá saber estabelecer relações entre acontecimentos e mudanças em diferentes períodos históricos e diferentes sociedades, realçando similitudes e diferenças nos diferentes domínios. Ao nível da utilização da metodologia específica da disciplina, deverá avaliar e utilizar fontes de informação diversas e, servindo-se dos conhecimentos adquiridos, analisar e explicar as razões das diversas formas de representação e interpretação do passado. Espera-se, ainda, que os alunos seleccionem e organizem a informação recolhida e comuniquem os seus conhecimentos e compreensão histórica sob a forma de narrativas estruturadas e argumentativa, usando os conceitos específicos da disciplina, recorrendo a diversos suportes, nomeadamente as TIC.

Os **quadros 44 a 48**, apresentam a operacionalização dos níveis das cinco competências no *Key stage 3*.

Quadro 44.

Competência 1-Compreensão temporal

Os alunos devem saber

- Reconhecer e usar adequadamente o vocabulário e as convenções para descrever os períodos históricos e o passar do tempo

Quadro 45

Competência- 2-Conhecimento e compreensão de acontecimentos, pessoas e mudanças no passado

Os alunos devem saber:

- Descrever e analisar as relações entre as principais características dos períodos e sociedades estudadas, inclusive experiências, ideias, crenças e atitudes de homens, mulheres e crianças, no passado.
- Acerca da diversidade social, cultural, religiosa e étnica das sociedades estudadas, a nível nacional e mundial.
- Analisar e explicar razões e consequências de acontecimentos, situações e mudanças nos períodos estudados.
- Identificar tendências, nos e ao longo de períodos, relacionar o local, nacional, europeu e mundial.
- Reconhecer a significância dos principais acontecimentos, pessoas e mudanças estudadas.

Quadro 46.

Competência 3- Interpretação histórica

Os alunos devem saber:

- Como e porque os acontecimentos, as personalidades e as mudanças têm várias interpretações
- Avaliar interpretações.

Quadro 47.

Competência 4-- Investigação histórica

Os alunos devem saber:

- Identificar, seleccionar e usar um conjunto de fontes de informação apropriadas, inclusive relatos orais, documentos, fontes impressas, os media, artefactos, imagens, fotografias, música, museus, edifícios e lugares, bases de dados, como base para uma investigação histórica independente.
- Avaliar as fontes usadas, seleccionar e recordar informação relevante para a pesquisa e tirar conclusões.

Quadro 48

Competência 5-- Organização e Comunicação

Os alunos devem saber:

- Reunir, ordenar e seleccionar informação histórica.
- Seleccionar e usar de forma apurada as convenções temporais e o vocabulário específico da disciplina em relação aos períodos estudados para organizar a informação histórica.
- Comunicar o seu conhecimento e compreensão histórica, usar técnicas, inclusive a oralidade, narrativas estruturadas, explicações fundamentadas e usar as TIC.

As competências pretendem reflectir as expectativas da comunidade educativa e da sociedade em geral sobre os *desempenhos* dos alunos ao longo e no final de um ciclo. Por isso, as competências são um referente para os professores na organização das suas aulas, um instrumento regulador da avaliação interna e externa, um instrumento de metacognição para professores e alunos e elucidam os pais acerca dos progressos efectuados pelos seus educandos. Por estas razões, cada uma das cinco competências gerais desdobra-se em oito níveis de complexidade progressiva, apresentando, sob a forma descritiva, o caminho a percorrer pelos alunos ao longo do ciclo e o perfil desejável para a maioria, no final de cada ciclo. Acima do nível oito definiu-se o designado *desempenho excepcional*.

No final do *Key Stage 1* (aos 7 anos), espera-se que a maioria dos alunos se encontre entre os níveis 1 a 3; no final do *Key Stage 2* (aos 11 anos), espera-se que a maioria se encontre entre os níveis 2 a 5 e no final do *Key Stage 3* (aos 14 anos), espera-se que a maioria dos alunos se encontre entre os níveis 3 a 7. Vejamos, então, qual é o perfil do aluno historicamente competente no final de cada um dos três ciclos do ensino obrigatório ou seja os níveis 3, 5 e 7. Apresentamos, também, o nível considerado como *desempenho excepcional* (DfES, 2004).

Quadro 49-Perfil do aluno competente em História, no final de cada ciclo do ensino obrigatório.

Key stage 1(nível 3)	Key Stage 2 (nível 5)	Key stage 3 (nível 7)
<ul style="list-style-type: none"> -Compreende a noção de tempo: divisão do tempo histórico em períodos , reconhecimento de similitudes e diferenças entre os diferentes períodos históricos, utilização de datas e conceitos relacionados com a noção de tempo; -Conhece e compreende alguns dos principais acontecimentos, pessoas e mudanças estudadas; -Conhece de algumas razões e consequências resultantes dos principais acontecimentos e mudanças estudadas -Identifica de algumas formas de representar o passado; -Utiliza de fontes de informação ao nível da simples observação , sendo capazes de levantar questões sobre o passado 	<ul style="list-style-type: none"> -Mostra um conhecimento aprofundado e compreende os aspectos da história nacional e mundial estudados. -Usa os conhecimentos para descrever as principais características das sociedades do passado e dos períodos estudados, começando a estabelecer relações entre eles. -Descreve acontecimentos, pessoas e mudanças. -Descreve e estabelece relações entre acontecimentos e mudanças e avança razões e consequências desses eventos e mudanças. -Reconhece a existência de diversas interpretações do passado 	<ul style="list-style-type: none"> -Estabelece relações entre o seu conhecimento factual e compreensão da história nacional e mundial. -Analisa as relações entre as características de um período e sociedade, as razões e as consequências dos acontecimentos e mudanças. -Explica como e por que existem diversas interpretações do passado. -Mostra alguma independência nas linhas de investigação adoptada, usa o seu conhecimento e compreensão para identificar, avaliar e usar as fontes de informação criticamente. -Retira, por vezes, conclusões fundamentadas e de forma

	e avança hipóteses justificativas para tal. -Começa a avaliar fontes de informação e a identificá-las de acordo com os assuntos -Selecciona e organiza a informação para produzir um trabalho estruturado, usando correctamente datas e conceitos.	autónoma. -Selecciona, organiza e usa informação relevante para produzir narrativas bem estruturadas, descrições e explicações, utilizando correctamente as datas e os conceitos.
--	--	--

Considera-se que um aluno atinge um *desempenho excepcional*, quando revela ter o seguinte perfil, que pela sua relevância transcrevemos na íntegra :

Os alunos usam todos os seus conhecimentos e compreensão factual da história nacional e mundial para analisar relações entre os acontecimentos, pessoas, ideias e mudanças e entre as características de diferentes sociedades e culturas do passado. As suas explicações e análises das causas e consequências de factos e mudanças são bem fundamentadas e contextualizadas historicamente. Analisam relações entre acontecimentos e desenvolvimentos em diferentes países e períodos. Ajuízam, com base na sua compreensão do contexto histórico, sobre as diferentes interpretações dos acontecimentos históricos e desenvolvimentos. Com base no seu conhecimento e compreensão histórica usam, criticamente, as fontes de informação, pesquisam, argumentam e avançam conclusões fundamentadas, autonomamente. Seleccionam, organizam e alinham (deploy) grande quantidade de informação relevante para produzir narrativas consistentes e bem estruturadas, descrições e explicações, fazendo uso apropriado de datas e conceitos (DfES, 2004).

Vejamos, então, o que se entende por progressão no desempenho escolar dos alunos em cada uma das cinco competências definidas no *Currículo Nacional* (DES, 1990, pp. 120-144).

Assim, a progressão na competência *Compreensão temporal*, prende-se com a capacidade de utilização das medidas de tempo, de sequenciar acontecimentos, personalidades, detectar continuidades e mudanças. Refere-se, também, ao grau de apropriação das convenções referentes ao tempo.

Na competência *Conhecimento e Compreensão de acontecimentos, pessoas e mudanças*, a progressão refere-se à capacidade de compreensão das noção de *causalidade e mudança* em História com base na informação fornecida pelos conteúdos do programa. A progressão envolve a *consciencialização dos factores que afectam a mudança, a relação entre mudanças, a natureza irregular da mudança, da continuidade, de progresso e regressão em História*. A progressão pode ser avaliada “pelo grau de complexidade na explicação das causas e consequências dos acontecimentos, das motivações das acções, das mudanças.

Na competência *Interpretação Histórica*, a progressão depende da crescente consciencialização da existência de diferentes interpretações e pontos de vista sobre passado, por que existem e como avaliá-las. A progressão reconhece-se na gradual proficiência na identificação de várias interpretações e na distinção entre descrição, narração e explicação e no grau de compreensão dos factores que influenciam uma dada interpretação e pontos de vista. Em níveis mais elevados, os alunos devem conseguir argumentar em torno dos critérios de validação em História.

Na competência *Investigação histórica*, a progressão é avaliada com base na capacidade de utilizar, seleccionar e tratar a informação recolhida de uma cada vez maior quantidade de fontes de naturezas diversas e sobre vários períodos históricos, lugares e dimensões. É avaliada, também, pela crescente independência no questionamento e avaliação das fontes.

Na competência *Organização e Comunicação*, exige-se que o aluno além de saber recolher a informação, a organize e a saiba comunicar de forma coerente e fundamentada e sob diversas formas: narrativa, descritiva, argumentativa ou outras, utilizando os conceitos específicos da disciplina. A progressão relaciona-se com a capacidade crescente de organizar a informação histórica recolhida do maior número possível de fontes e a comunicação dos resultados sob diferentes formas. Espera-se, também, uma crescente consciencialização das formas e técnicas adequadas à comunicação do seu conhecimento e compreensão do passado. A níveis mais elevados, espera-se que os alunos mostrem capacidade de análise e argumentação na apresentação de problemas históricos.

Retomando uma ideia já apresentada neste capítulo, considera-se que a definição de níveis intermédios de progressão nas diferentes competências essenciais da História, no currículo do Ensino Básico português poderia, como ponto de partida, inspirar-se neste modelo e nos diversos estudos sobre cognição histórica. Embora não haja uma correspondência total entre as competências formuladas no *Currículo Nacional* inglês e português, a competência 1-*Tratamento de Informação/Utilização de fontes* poderá encontrar paralelo na competência 4- *Investigação histórica*, do currículo inglês; a competência 2-*Compreensão histórica* nas suas dimensões de *temporalidade* e *contextualização* encontra paralelo nas competências 1- *Compreensão temporal* e 2-*Conhecimento e compreensão de acontecimentos, pessoas e mudanças no passado* e 3- *Interpretação histórica*, do currículo inglês; a competência *Comunicação em História* é comum aos dois currículos.

De salientar que na competência *compreensão histórica* a dimensão *espacialidade* não é destacada no currículo inglês, assim como a competência *Interpretação histórica* não se encontra autonomizada no currículo português.

III- O Currículo de História no ensino obrigatório, em França

1.- Organização do ensino obrigatório

A escolaridade obrigatória, em França inicia-se aos 6 anos e prolonga-se até aos 16 num total de 10 anos, confinando-se esta obrigatoriedade à *Escola Elementar* e ao *Colégio*. No entanto, um aluno pode terminar o *Colégio* aos 15 anos de idade, o que significa que o aluno poderá, ainda, frequentar um *Liceu* geral e tecnológico ou profissional, pelo menos durante um ano.

Quadro 50-Organização do ensino obrigatório, no sistema educativo francês

Idades	Ciclo	Anos de escolaridade
11-15	Colégio	3eme, 4eme, 5eme, 6eme
8-11	Escola Elementar	C3 : CE2, CM1, CM2
6-8	Escola Elementar	C2

De acordo com o **quadro 50**, o ensino obrigatório divide-se em dois grandes ciclos ou tipos de ensino: o *Ensino Elementar* e o ensino de tipo *Secundário* ou Colégio. O primeiro decorre dos 6 aos 11 anos e subdivide-se em dois ciclos: o Ciclo de *aprendizagens fundamentais* (C2) com duração de dois anos e o ciclo de *aprofundamento* (C3) com duração de três anos. O *Colégio* tem a duração de 4 anos e dispensa uma formação secundária de carácter geral. O primeiro ano (*6eme*) corresponde ao Ciclo de *adaptação*, os dois seguintes (*5eme e 4eme*) correspondem ao ciclo *central* e o *3eme* é um ciclo de *orientação*, permitindo aos alunos escolher entre uma área de carácter mais geral ou de carácter tecnológico.

2- O lugar da História no currículo do ensino obrigatório

Ao longo da escolaridade obrigatória, a disciplina de História tem diferentes enquadramentos, como mostra o **quadro 51**.

Quadro 51-Enquadramento curricular da disciplina de História

Ciclo	Área disciplinar	Disciplinas	Lógica de leccionação/relações entre as disciplinas
<i>Escola Elementar (ciclo2)- aprendizagens fundamentais</i>	À Descoberta do Mundo	História, Geografia, Biologia, etc.	Área transdisciplinar
<i>Escola Elementar (Ciclo3): aprofundamento</i>	Educação Literária e Humana	História e Geografia, Observação reflectida da língua francesa, Língua estrangeira ou regional, Vida colectiva	Área interdisciplinar. Autonomia disciplinar
<i>Colégio</i>	História– Geografia, Educação Cívica	História-Geografia, Educação Cívica	Área interdisciplinar. Autonomia de uma área transdisciplinar/integrada

No *ciclo 2 do Ensino Elementar*, designado de ciclo das *aprendizagens fundamentais*, a disciplina de História surge integrada numa área “transdisciplinar” (Barca, 1992)- *À Descoberta do Mundo*- de que fazem parte, também, as disciplinas de Geografia, Biologia e outras. O ensino processa-se de forma “globalizante” (conteúdos e actividades integradas). Neste ciclo pretende-se dar alguma coerência aos conhecimentos adquiridos no ciclo *C1 da Escola Elementar*, nomeadamente na construção de quadros espacio-temporais de referência para a abordagem da realidade física e social.

No Ciclo 3-de *aprofundamento*-a disciplina de História está incluída na área interdisciplinar- *Educação Literária e Humana*- da qual fazem parte, também, a Geografia, Observação reflectida da língua francesa (gramática, conjugação ortografia, vocabulário), uma Língua estrangeira ou regional e Vida Colectiva (debate orientado). A História ganha autonomia disciplinar e pretende contribuir para a inteligibilidade do *tempo histórico feito de simultaneidade e de continuidade, de irreversibilidade e de ruptura, de curta e de longa duração* (NJENR, 2004). Apesar da autonomia disciplinar, é explícita a preocupação em estimular a interdisciplinaridade com a Geografia cujo contributo se considera fundamental para o conhecimento da diversidade de espaços e as alterações provocadas pela acção humana, e com a educação cívica para a qual concorrem os conhecimentos histórico-geográficos e o raciocínio crítico que as duas disciplinas desenvolvem.

O *Colégio* deverá contribuir para desenvolver a personalidade dos alunos, favorecer a socialização e a compreensão do mundo contemporâneo. A disciplina de História surge integrada numa área “interdisciplinar” juntamente com a disciplina de Geografia, mas leccionadas de forma autónoma tal como acontece actualmente no 3º ciclo do ensino básico em Portugal. No entanto, no 3º ano segue-se uma lógica de *integração interdisciplinar* (Barca, 1992) na abordagem histórica e geográfica de alguns temas.

Efectivamente, a convergência entre as duas disciplinas é estimulada ao longo de todo o ensino obrigatório quer pelo facto de as metodologias de ambas as disciplinas contribuírem para *formar a inteligência activa*, quer pelos conteúdos proporcionarem *o conhecimento do mundo na sua diversidade e evolução* (MJENR, 2003): a *Geografia* proporciona uma visão espacial do mundo e a História transmite uma *memória*, permitindo aos alunos construir um património cultural e uma identidade mais “reflectida”.

Tendo em consideração o carácter sequencial do ensino obrigatório, é suposto que neste nível de ensino os alunos já possuam referências espaciais, temporais e culturais básicas sobre a história nacional, tornando possível o alargamento da noção de espaço e tempo a partir de uma abordagem à História da Humanidade, valorizando a cultura europeia nos principais traços da sua evolução até ao século XX.

3-Os programas de História no ensino obrigatório

Os programas em vigor, no ensino obrigatório do sistema educativo francês definem-se como *exigentes* procurando responder às *necessidades da sociedade do século XXI, fundada na inteligência* (MJENR, 2002).

Face a um público cada vez mais diversificado em termos socio-culturais considera-se que a escola deve, desde cedo, atender ao desenvolvimento de cada aluno dentro de uma perspectiva de pluralidade e de diversidade de atitudes, permitindo a todos atingir os objectivos comuns definidos pelos programas. A par do *raciocínio e da reflexão intelectual*, o sentido de *observação*, o gosto pela *experimentação*, a *sensibilidade e a imaginação criativa* devem, também, ser desenvolvidos.

Estes desafios de uma escolaridade obrigatória cada vez mais alargada para todos e as exigências sociais conduziram à reformulação dos programas e a uma reorganização curricular da *Escola Elementar*, nos inícios dos anos 90 (MJENR, 2002). Dois grandes eixos passam a estruturar o ensino elementar: a matriz da linguagem e da língua francesa e a educação cívica. Transmitir a língua nacional é o objectivo fundamental como meio para aceder aos restantes conhecimentos.

Para facilitar o trabalho dos professores e facilitar a sequencialidade do ensino obrigatório cada programa inclui, para além do enunciado dos conteúdos, uma lista de objectivos gerais e/ou

competências exigidas no final de cada ciclo. No que diz respeito à Escola Elementar foram definidas as competências para o final de cada ciclo, distinguindo-se dois domínios: o domínio dos comportamentos e do saber-fazer (*ser capaz de*) e o dos conhecimentos (*ter compreendido e retido*). De salientar que a definição de competências é entendida como um elemento regulador dos progressos na aprendizagem e da avaliação.

Os projectos de escola, centrados nos objectivos pedagógicos são instrumentos de que dispõem os professores e grupos de professores para organizar e adaptar os programas aos seus alunos, sempre dentro do respeito pelos objectivos a atingir. A colaboração regular entre os professores dos diferentes ciclos é encarada como a forma privilegiada de dar coerência às aprendizagens, ao longo da escolaridade obrigatória.

Como instrumentos de trabalho e recursos a utilizar na sala de aula sugerem-se os manuais, as enciclopédias, os produtos multimédia, e obras específicas sobre os temas, o documento escrito, as imagens, mapas, gráficos, entre outros.

O projecto de desenvolver uma cultura literária e artística sólida, desde os primeiros anos de escolaridade conduziu a propor um novo instrumento de trabalho: uma lista de obras literárias e artísticas de referência, agrupadas num *documento de aplicação* e que poderá servir de orientação para os professores. Entende-se que a *explicação e interpretação* de obras literárias e artísticas supõe uma *cultura sólida* que só se constrói a partir do contacto precoce e assíduo com numerosas e variadas produções literárias ou artísticas e *se a escola não o faz, quem o fará?*(MJENR, 2002)

3.1. O programa de *Descobrir o Mundo-Ciclo 2*

Neste ciclo de ensino e dentro de uma lógica de sequencialidade pretende-se que os alunos consolidem, alarguem e comecem a dar alguma coerência aos conhecimentos adquiridos no ciclo anterior. Assim, no que diz respeito à descoberta do meio físico e social, pretende-se que os alunos construam quadros espacio- temporais que os ajude a situar-se no meio local, regional, nacional europeu e no mundo. Não se pretendendo ainda fazer História, procura-se que os alunos desenvolvam instrumentos de estruturação do *tempo* e a noção de *duração*, partindo do quotidiano, da implementação de projectos com base no meio local, proporcionando a constatação da existência de outras realidades humanas, em espaços e tempos diferentes e, consequentemente, o confronto das suas “representações” com a realidade. Todas as actividades de implementação do currículo devem dar lugar à produção de sínteses orais e escritas, numa lógica de *transversalidade* da língua materna.

3.1.1-Os conteúdos

a) Selecção e organização dos conteúdos

Para a área transdisciplinar *Descobrir o Mundo*, concorrem saberes de várias disciplinas, tal com tal como acontece em Portugal na área *Estudo do Meio*. Importa, nesta análise destacar os dois tópicos que se referem à dimensão espaço e tempo: **1-Do espaço familiar aos espaços longínquos** e **2-O tempo que passa**, apresentados no **quadro 52** (MJENR, 2003).

Quadro 52 Selecção e organização dos conteúdos -*Descobrir o Mundo- ciclo 2*

Conteúdos /actividades	Tópicos
-Consciencialização do espaço familiar envolvente e sua representação -Descoberta de outros espaços mais próximos e mais longínquos, a partir da localização num globo terrestre ou mapas -Diversidade de meios e modos de vida- semelhanças e diferenças, utilizando álbuns, fotografias, filmes e imagens numéricas.	1-Do espaço familiar aos espaços longínquos
- Estruturação do tempo e das durações: -Programação das actividades escolares ao longo do ano; utilização do tempo semanal e diário; -Calendarização das actividades diárias; lista do trabalho efectuado (por ex. estimular a participação dos alunos na redacção de um jornal -utilização de relógios e calendários -Consciencialização de realidades ou acontecimentos do passado mais ou menos distante, utilizando a <i>pedagogia de projecto</i> -Descoberta e observação do património local (lugares ou objectos conservados na localidade, no bairro, na família, etc.) -Discussão sobre os acontecimentos do passado, com base num questionário coerente; -Iniciação à leitura simples de documentos: fotografias de diferentes épocas, postais de um mesmo lugar em épocas diferentes; -Elaboração de sínteses, em grupo, sob a forma manuscrita ou em suporte multimedia, como resultado do trabalho de projecto.	2-O Tempo que Passa

De acordo com as recomendações e indicações dos programas escolares, no tópico **1-Dos espaços familiares aos espaços longínquos**, pretende-se que os alunos tomem consciência do seu espaço familiar e o representem e, de forma progressiva, vão alargando essa noção com a descoberta de espaços cada vez mais longínquos e diversificados, iniciando-os na noção de *semelhança e diferença*.

Os álbuns, as fotografias os filmes e imagens podem ser recursos apropriados para este confronto. Leituras adaptadas à idade das crianças e obras artísticas contribuem para enriquecer as suas referências culturais.

Relativamente ao tópico **2- O tempo que passa**, não se tratando ainda de fazer História, pretende-se criar instrumentos que ajudem os alunos a estruturar o tempo e a noção de duração e, progressivamente, aceder à noção de *tempo histórico*. Assim, a partir das unidades mais simples de tempo pretende-se que os alunos, progressivamente, tomem consciência de outras realidades mais complexas. O património local e os seus vestígios, servem de recurso a uma primeira abordagem do passado, valorizando-se o concreto e observável, valorizando as experiências do aluno, tal como acontece em Portugal e Inglaterra nos ciclos equivalentes (*1º ciclo* e *Key stage 1*, respectivamente).

b)- Peso relativo dos temas

Tendo em consideração a natureza deste ciclo de ensino em que não há ainda um plano de estudos definido, esta categoria não pode ser tratada. O mesmo se aplica às categorias escalas e vertentes da História.

3.1.2-As finalidades/ objectivos gerais

O *ciclo 2* é entendido como uma fase de transição entre a escola primária (*Maternelle*) e a entrada na escola *Elementar* tentando, por isso, conciliar a exigência desta última mantendo algumas linhas de continuidade em relação à primeira. Assim, mantêm-se os saberes organizados em *domínios de actividades* não em *campos disciplinares* (MJENR, 2003).

A área *Descobrir o Mundo*, centrando-se essencialmente na *descoberta* está orientada para o desenvolvimento das capacidades de observação, de questionamento, de investigação, comparação, classificação e experimentação com o objectivo de desenvolver o pensamento crítico e reflectido.

A implementação de actividades e estratégias ligadas à observação do meio local, do concreto, o recurso à *literatura e às artes visuais* com o objectivo de educar *o olhar e a sensibilidade*, têm um lugar privilegiado. Os debates organizados na turma, que proporcionam o confronto de ideias e de diferentes formas de comunicação, incluindo as TIC, com particular relevo para a expressão oral e escrita, ainda ao nível da descrição e narração, são sugestões de actividades consideradas adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos e às finalidades definidas para este ciclo de ensino.

3.1.3- As Competências Essenciais, em História

No final do *ciclo 2*, de *aprendizagens fundamentais*, os alunos devem possuir um conjunto de competências, das quais se destacam as que se referem ao domínio do espaço e do tempo e se apresentam sistematizadas no **quadro 53** (MJENR, 2003).

Quadro 53- Competências essenciais no final do ciclo 2

1-No domínio do espaço	2-No domínio do Tempo
Ser capaz de : <ul style="list-style-type: none">-Localizar-se no seu meio próximo, orientar-se e deslocar-se;-Começar a representar o meio mais próximo;-Descrever oralmente e localizar os diferentes elementos de um espaço organizado;-Ler e compreender a descrição de uma paisagem, de um meio;-Identificar os elementos estudados em fotografias representando diferentes pontos de vista;-Saber reconhecer o papel do homem na transformação de uma paisagem;-Localizar os espaços estudados num globo ou num mapa. Ter compreendido e retido: <ul style="list-style-type: none">-A posição da sua região, da França, da Europa e de outros continentes;-Alguns aspectos da diversidade das formas de vegetação, da vida animal e os habitats;-Algumas características do seu meio próximo	Ser capaz de: <ul style="list-style-type: none">-Distinguir o passado recente do passado mais distante;-Identificar uma informação relativa ao passado numa tabela cronológica;-Construir e utilizar diversos tipos de calendários e situar os acontecimentos estudados;-Medir e comparar as durações;-Mostrar curiosidade em relação aos traços do passado, questioná-los, interpretá-los com a ajuda do professor.

Em síntese, e com base no **quadro 53**, é desejável que no final do ciclo os alunos tenham desenvolvido as noções de *espaço* e o sentido de cronologia, se iniciem nas técnicas de pesquisa, ainda ao nível da observação, da identificação, da descrição, questionamento e interpretação orientada da realidade, e saibam usar diferentes formas de comunicação, incluindo as TIC, mas com particular relevo para a expressão oral e escrita, ainda ao nível da descrição e narração. A implementação de actividades e estratégias ligadas à observação do meio local, do concreto, o recurso à *literatura e às artes visuais* com o objectivo de educar *o olhar e a sensibilidade*, têm um lugar privilegiado. Os debates organizados na turma, no sentido de proporcionar o confronto de ideias são, também, sugestões de actividades a implementar no *ciclo 2*.

3.2.-O programa de *História--Ciclo 3*

Neste ciclo de ensino, e partindo já de uma abordagem disciplinar constituída, pretende-se contribuir para uma *primeira inteligibilidade do tempo histórico* feito de *simultaneidade* e de *continuidade*, de *irreversibilidade* e de *rupturas*, mas respeitando uma linha cronológica fornecida por datas consideradas significativas, como abordagem dos conteúdos. Apesar da gestão dos conteúdos disciplinares caber aos professores, recomenda-se que a sequência cronológica seja respeitada *não negligenciando nenhum período, inclusive os mais recentes* (MJENR, 2003). Para que isso seja assegurado, os *documentos de aplicação do programa*, indicam as datas importantes, as personagens e os grupos mais significativos, o vocabulário base, as fontes susceptíveis de utilização, distinguindo o que é indispensável e o que é deixado ao critério do professor.

As referências cronológicas e espaciais respeitantes a cada tema devem ser *memorizadas a fim de se tomar consciência da duração e do espaço*. Os factos, datas e personalidades consideradas relevantes para os temas em estudo são objecto de avaliação no final do *Colégio*. Para os alunos que desejarem aprofundar os seus conhecimentos, o programa propõe uma rubrica *ir mais longe*, numa clara distinção entre os conhecimentos considerados mínimos e indispensáveis a transmitir e os que derivam de uma construção autónoma do saber.

Dentro deste quadro epistemológico, à História curricular cabe alimentar uma memória colectiva, dentro de uma lógica de conjunto de saberes constituídos, *positivos*, *objectivos*, impostos sem ter em conta a complexidade do real e a diversidade dos alunos. Esta proposta parece caminhar ao invés de uma sociedade *em mosaico*, multicultural, em que se impõe conhecer o *Outro*, e as múltiplas mensagens, por vezes contraditórias, com que os jovens são confrontados, nomeadamente através dos meios de comunicação social (Citron, 1984).

3.2.1.Os conteúdos

a)-Seleção e organização dos conteúdos

No ciclo 3 da *Escola Elementar*, os conteúdos organizam-se em torno de seis grandes temas, correspondentes à divisão tradicional em períodos históricos, fazendo o percurso da Humanidade desde a Pré-História ao século XX, numa sequência lógica de cronologia simples:

1-A Pré-História

2-A Antiguidade

3-A Idade Média

4-Do início dos tempos modernos ao fim da época napoleónica (1492-1815)

5-o século XIX (1815-1914)

6-O século XX e o mundo actual.

b) Peso relativo dos temas

Os 6 temas acima enunciados subdividem-se em 21 *pontos fortes*, como se pode observar no **quadro 54**. Atendendo ao número de temas e de anos de frequência do ciclo (3 anos) significa que a cada ano caberá a leccionação de dois temas, o que parece sensato atendendo à carga horária semanal da disciplina (1h 30mn). De salientar, que no actual desenho curricular do sistema educativo português, a carga horária da disciplina é semelhante, no 3º ciclo do *Ensino Básico*. No entanto, os programas em vigor foram concebidos para cargas horárias de três horas semanais.

Quadro 54- Peso relativo dos temas/subtemas - História- Ciclo 3

<i>Pontos Fortes</i>	Temas
-Os primeiros traços da vida humana, a matriz do ferro e os inícios da agricultura em África e na Europa mediterrânica -Universo simbólico: aparecimento da arte em torno da representação do homem e do animal	1- A Pré- História
-A origem do território francês, diversidade das primeiras populações: Gregos e Celtas; -A romanização da Gália; da multiplicidade de deuses a um só Deus: a cristianização do mundo galo-romano.	2-A Antiguidade
-A invasão franca: deslocação do poder político e dominação do senhores sobre os camponeses; -Nascimento da França: um Estado real, uma	3- A Idade Média (476-1492)

capital, uma língua; -A Europa das abadias e das catedrais; - Mediterrâneo: uma civilização fundada em torno de uma nova religião, o Islão. Conflitos e permutas entre cristãos e muçulmanos	
-O tempo das descobertas: a abertura planetária e o aparecimento de uma nova forma de escravatura; -Uma nova visão do mundo artístico, religioso, científico e técnico; -A monarquia absoluta em França: Luís XIV e Versalhes; -O movimento das Luzes, a Revolução francesa e o Primeiro Império: a aspiração à liberdade e igualdade.	4-Do início dos tempos Modernos ao fim da época napoleónica (1492-1815)
-Uma Europa em plena expansão industrial e urbana, à procura de território e de débouchés: o tempo da maquinofactura, da emigração e das colónias; -As dificuldades da República em se impôr, em França: um combate político de muitas gerações; -A desigualdade entre homem e mulher, excluída do voto e inferioridade jurídica	5-O Séc. XIX (1815-1914)
-O Planeta em guerra: a extrema violência do século; -A exterminação dos judeus pelos nazis: um crime contra a humanidade; -A 5ª república na 2ª metade do século XX: os progressos técnicos, o fim dos campos e as mudanças nos géneros de vida; -As artes, expressões de uma época: a partir de um ou dois exs. franceses ou internacionais deixados à escolha do professor.	6-O Séc. XX e o mundo actual

Os documentos oficiais não dão qualquer indicação acerca do tempo a dedicar a cada tópico, não fornecendo, portanto, indicadores para inferir do peso atribuído aos diferentes tópicos e do tipo de tratamento (sucinto ou aprofundado) a dedicar-lhes. No entanto, temos a indicação dos *pontos fortes* a que se dá relevância dentro de cada um dos grandes temas que constituem o programa deste ciclo de ensino.

Assim, o enfoque é posto nas fases da história nacional consideradas mais significativas para a compreensão da evolução da França, desde as suas origens até ao século XX.

A história europeia surge, quase sempre, em breves abordagens e como enquadramento da história nacional, dando relevância à Europa mediterrânica e medieval e à industrialização. A referência a contextos não europeus surge em três pontos fortes e sempre submetida à lógica da compreensão da história da Europa: os primeiros traços da vida humana, o tempo das descobertas, o planeta em guerra

Assim, o espaço nacional é privilegiado tomando-se este como referência para o alargamento a contextos geográficos mais vastos quase, apenas, o europeu e o ocidental, tal como mostra o **quadro 55**.

Quadro 55-Escala dos temas -História –Ciclo 3

Ciclo	História local	História Nacional	História europeia	História Mundial
Ciclo 3/Escola Elementar		Tema 1-A Pré-História Tema 2-A Antiguidade Tema 3-A Idade Média (476-1492) Tema 4-Do início dos tempos Modernos ao fim da época napoleónica (1492-1815) Tema 5-O século XX (1815-1914) Tema 6-O século XX e o mundo actual	Tema 1-A Pré-História Tema 3-A Idade Média (476-1492) Tema 4-Do início dos tempos Modernos ao fim da época napoleónica (1492-1815) Tema 5-O século XX (1815-1914) Tema 6-O século XX e o mundo actual	Tema 1-A Pré-História Tema 6-O século XX e o mundo actual

Os conteúdos são arrumados em quadros políticos, económicos, sociais, religiosos e culturais, tendo os domínios político e cultural um lugar privilegiado. Seguem-se, por ordem decrescente os domínios religioso e social, a ciência e técnica e, finalmente, o domínio económico. O **quadro 56** apresenta essa panorâmica.

Quadro 56-Vertentes da História -História -Ciclo 3

Temas	Ciclo	So ciedade	Economia	Pol ítica	Cultura	Religi ão	Ciência e técnica	Geog. Física e humana	Urbanismo
Tema 1- A Pré-História	3				■	■	■		
Tema 2-A Antiguidade		■		■	■	■			
Tema 3-A Idade Média (476-1492)				■	■	■			
Tema 4-Do início dos tempos modernos ao fim da época napoleónica (1492-1815)				■	■	■	■		
Tema 5-O século XIX (1815-1914)		■	■	■					
Tema 6-O século XX e o mundo actual		■		■	■		■		

3.2.2-As finalidades/objectivos gerais

De acordo com a introdução aos programas este ciclo de ensino é considerado *uma etapa importante da sua escolaridade* (MJENR, 2001). Por um lado, é uma etapa em que os alunos desenvolvem e consolidam aprendizagens iniciadas nos ciclos precedentes e, por outro, são confrontados com um leque de saberes mais alargado, o que lhes permitirá a construção dos conhecimentos *de forma mais reflectida* e a apropriação de *instrumentos intelectuais mais seguros*, organizados em campos disciplinares e, por isso mais especializados. Considerando o nível de desenvolvimento intelectual dos alunos, recomenda-se uma orientação pedagógica que privilegie as capacidades de *acção e a sensibilidade* dos alunos, partindo da experiência concreta em detrimento de *concepções abstractas e formais de acesso ao conhecimento*.

De realçar que neste ciclo de ensino, não se espera, ainda, que o aluno tenha um elevado grau de autonomia, pelo que se sugere o acompanhamento do professor nas diversas actividades.

3.2.3- As Competências Essenciais, em História

A organização do saber em campos disciplinares proporciona, de acordo com os programas deste ciclo de ensino, uma oportunidade de desenvolver as competências da matriz da língua Assim, as *competências* definidas para cada uma das disciplinas, contemplam três vertentes de comunicação: *falar, ler, escrever*, que devem estar subjacentes a todas as actividades a desenvolver ao longo do ciclo e devem ser *regularmente avaliadas*. Vejamos, a partir do **quadro 57** como é entendido o desenvolvimento de cada um desses domínios, na disciplina de História (MJENR, 2003).

Quadro 57 Competências essenciais, em História- Ciclo 3

Falar	Ler	Escrever
-Utilizar correctamente o vocabulário específico da disciplina em diferentes situações didáticas; -Participar na análise, em grupo, de documentos históricos, justificando o seu ponto de vista; -Compreender e analisar, com a ajuda do professor, um documento oral; - <i>Recontar</i> , com a ajuda do professor, um acontecimento ou a história de um personagem	-Ler e compreender uma obra documental, adaptada ao nível etário, sobre um dos temas do programa. -Seleccionar, criticar e compreender informação histórica; -Compreender, com a ajuda do professor, um documento histórico simples, escrito ou iconográfico, atribuindo-lhe o estatuto de documento; -Compreender um relato histórico, dentro do seu estatuto de relato histórico.	-Anotar informações recolhidas durante a análise de documentos; -Redigir sínteses curtas a partir de notas tomadas durante a aula; -Redigir a legenda de um documento iconográfico ou dar um título a um relato histórico

O desenvolvimento de *competências* no diferentes domínios da comunicação, deverá concorrer para um perfil que se deseja todos os alunos atinjam na disciplina de *História*, no final do ciclo 3. Esse perfil é sistematizado no **quadro 58**.

Quadro 58- Perfil do aluno competente em História, no final do ciclo 3

Ser capaz de: <ul style="list-style-type: none">-Distinguir os grandes períodos históricos, situá-los cronologicamente e identificar, para cada um deles, diferentes formas de poder, grupos sociais e algumas produções técnicas e artísticas;-Classificar os documentos segundo a sua natureza, a sua data e a sua origem;-Saber utilizar os conhecimentos históricos em educação cívica e nas outras áreas do saber, em particular no domínio artístico;-Consultar uma enciclopédia e as páginas da Internet;-Utilizar correctamente as unidades temporais referentes ao passado.
Ter compreendido e retido: <ul style="list-style-type: none">-Uma vintena de acontecimentos e respectivas datas;-O papel das personagens e dos grupos, tal como os factos mais significativos e situá-los no respectivo período estudado-O vocabulário específico utilizando-o de forma correcta e apropriada.

Cruzando os dados dos **quadros 57 e 58**, verifica-se que o aluno que termina a *Escola Elementar* deve possuir competências de comunicação e competências nos domínios do *saber-fazer* (ser capaz de) e no domínio do *saber* (*ter compreendido e retido*).

Os professores devem recorrer às novas tecnologias, sempre que for oportuno, como suporte de leitura e apresentação das fontes.

A iniciação ao trabalho com fontes, nomeadamente escritas, deve dotar o aluno da capacidade de organização da informação recolhida e de seleccionar um conjunto de fontes adequadas ao assunto em estudo, identificar *a sua natureza, a data e o autor*. Esta leitura “crítica” do documento deverá aplicar-se, também, à distinção de relatos fictícios e imaginários do discurso histórico, contribuindo para tal a utilização de *relatos da época* acerca dos acontecimentos, personagens, grupos anónimos, de mulheres que se distinguiram nas mais diversas áreas. Estas fontes devem servir de recurso para o professor *recontar a história* e poderão ser usadas, também, nos *ateliers* de leitura, numa lógica de coerência com a inserção da disciplina na área de *Educação Literária e Humana*. Para épocas mais próximas, sugere-se o recurso a fontes orais, aplicando o mesmo rigor crítico que se aplica às fontes escritas. Esta preocupação com a aplicação de um exame às fontes, ainda que não muito sofisticado porque não propõe uma problematização objectiva e confronto das mesmas, denuncia uma concepção de *história-ciência*, herdada da *escola metódica* e dos *Annales*.

No entanto, as competências no domínio do *saber* (*ter compreendido e retido*) parecem ser entendidas num sentido restrito de capacidades intelectuais que podem ser aferidas, essencialmente, pela aquisição de saberes enciclopédicos para o qual concorrem, para além da *memória*, o trabalho com fontes entendidas mais como “provas” do que como *evidência* a ser interpretada.

À luz dos mais recentes debates epistemológicos, esta concepção de História parece não atender à particularidade do conhecimento histórico como um conhecimento “científico”, mas que apresenta diferentes perspectivas resultantes de pontos de vista divergentes. Por outro lado, parece ainda não explicitar os contributos mais recentes da Psicologia da Educação e dos estudos em cognição histórica que sugerem a adopção de uma abordagem construtivista da aprendizagem, tornando o aluno um sujeito activo no processo de aprendizagem.

3.3- O programa de *História e Geografia*, no *Colégio*

O programa de *História e Geografia* do *Colégio*, tal como os anteriores, é elaborado segundo uma lógica de articulação e sequencialidade dos diferentes ciclos que constituem a escolaridade obrigatória. Assim, dentro desta lógica, cada ciclo consolida as aprendizagens anteriores e prepara os alunos para o ciclo seguinte.

Quando chegam ao *Colégio*, os alunos devem já ter adquirido na *escola primária* referências espaciais, cronológicas e culturais que lhes permitam situar a França e a sua História e dominar o vocabulário elementar e específico das duas disciplinas, de forma a nesta fase da escolaridade abordarem a *História* e a *Geografia* numa escala mais alargada. Faz-se uma primeira abordagem à *Geografia Humana* e uma iniciação à abordagem da História da Humanidade, que *sem negligenciar as outras culturas, se organiza em torno da lenta constituição do património cultural europeu* (MJENR, 2003). Como ciclo terminal da escolaridade obrigatória, o *Colégio* deve preparar os alunos para compreenderem o mundo actual e, por isso, o programa do 3º ano é consagrado à História do século XX e à organização do mundo contemporâneo, apoiados pelo percurso já realizado nos anos anteriores pelos grandes espaços continentais, pela descoberta do mundo medieval e as principais etapas de evolução da Europa até ao século XX.

Em consonância com estas orientações curriculares, a aquisição de referências cronológicas e espaciais é fundamental. Por isso, para cada tema de estudo são especificadas as referências temporais e espaciais a memorizar, entendendo-se que esta é a forma de tomar consciência da duração e do espaço e garantir a coerência da formação no *Colégio*, em articulação com a *escola primária* que o precedeu e o *Liceu* que se segue.

3.3.1-Os conteúdos

a)Seleccção e organização dos conteúdos

O programa do *Colégio* é constituído por 15 temas, subdivididos em quarenta e quatro subtemas que percorrem a história da Humanidade desde o Mundo Antigo até aos nossos dias, retomando alguns temas já estudados no ciclo precedente e agora inseridos em contextos geográficos mais latos, dentro de uma concepção de sequencialidade do ensino obrigatório similar à adoptada nos currículos de História do ensino básico, em Portugal.

Quadro 59- Seleccção e organização dos conteúdos- *História e Geografia- Colégio*

Subtemas	Temas	Período Histórico	Ciclo/ano
1-Os países do Crescente Fértil 2-Os primeiros agricultores 3-As primeiras cidades 4-As primeiras formas de escrita	Intr. -O nascimento da agricultura e da escrita	Pré-História	6º ano
1-O território 2-Uma sociedade agrária 3-O poder do faraó, as crenças.	I-O Egipto: O Faraó, os Deuses e os Homens	Antiguidade oriental	
1-Os países da Bíblia 2-Um povo à procura de uma terra 3-Israel, do apogeu ao declínio	II-O Povo da Bíblia: Os Hebreus		
1-Nascimento de uma cultura, de uma organização política de crenças 2-Atenas no século XV A C 3-Alexandre o Grande	III-A Grécia	Antiguidade clássica	5º ano
1-A cidade e a sua expansão 2-O Império Romano	IV- Roma, da República ao Império		
1-A figura de Jesus Cristo no seu contexto histórico e espiritual	V- Os inícios do cristianismo		
-As invasões bárbaras -A deslocação do Império do Ocidente para o Oriente	Conclusão: O fim do Império romano no Ocidente e as Heranças da Antiguidade	Idade Média	
1-O Império Bizantino 2-O Mundo Muçulmano 3-O Império carolíngio	I-Do Império Romano à Idade Média		

1-A Igreja 2-Os quadros políticos e a sociedade 3-O Reino de França (século X-XV): a constituição territorial do reino e a afirmação do Estado	II-A cristandade Ocidental	Idade Média	
1-Humanismo, renascimento, Reformas 2-A Europa à Descoberta do mundo 3-O Reino de França no século XVI: a difícil afirmação da autoridade real	III-O nascimento dos tempos Modernos		
1-Apresentação da Europa Moderna 2-A monarquia absoluta em França 3-A recusa do absolutismo	I- Os séculos XVII e XVIII	Idade Moderna	4ème
1-As grandes fases do Período revolucionário em França, de 1789 a 1815 2-As transformações na Europa: nas estruturas políticas ,na sociedade e as aspirações nascidas das novas ideias, introduzidas no período revolucionário e imperial	II-O período Revolucionário (1789-1815)	Idade contemporânea	
1-A Idade industrial 2-Os movimentos Liberais e nacionais 3-A partilha do Mundo 4-A França de 1815 a 1914	III- A Europa e a sua expansão no século XIX (1815-1914)		
1-A primeira guerra mundial e suas consequências 2-A URSS de Estaline: nascimento da URSS e a construção de um regime totalitário 3-As crises de 1930, a partir dos exemplos da França e da Alemanha 4-A 2ª Guerra Mundial	I-1914-1945: guerras, democracia, totalitarismo		
1-O crescimento económico, a evolução demográfica e as suas consequências sociais e culturais 2-Da Guerra fria ao mundo de hoje	II- Elaboração e organização do mundo. de hoje. De 1945 aos nossos dias: crescimento, democracia, desigualdades		3ème

1-Os Estados Unidos 2-O Japão 3-A União Europeia	III- As maiores potências económicas O estudo das potências económicas é essencialmente geográfico. No entanto, utiliza os elementos históricos indispensáveis à compreensão da situação actual.	Idade contemporânea	
1-A França desde 1945 -Grandes fases da vida política desde 1945 em relação com as transformações materiais e culturais da sociedade, dos seus modos de vida, das suas aspirações Nota: as instituições da 5ª República e as questões de defesa são estudadas em Educação Cívica 2-A França, potência europeia e mundial (aspecto comum a história e geografia)	IV-A França		

A partir do **quadro 59** pode verificar-se que se mantém a opção pela organização dos conteúdos segundo uma lógica cronológica, do passado mais remoto para o presente. Assim, no *6eme* os alunos entram em contacto com o Mundo Antigo, descobrindo o Antigo Egipto, os Hebreus, Grécia e Roma e os inícios do cristianismo; no *5eme*, retomam a viagem na Idade Média avançando pela Idade Moderna; no *4eme* prolongam a “viagem” pelos séculos XVII e XVIII para no *3eme* “aportarem” no século XX, terminando a escolaridade obrigatória.

Ao nível dos conteúdos, no *6eme* realçam-se as personalidades, as crenças, a organização política e social das civilizações da Antiguidade, sempre que possível apoiadas em exemplos concretos, em narrativas em que este período é rico. Pretende-se que os alunos atinjam as operações elementares da construção do saber: *identificar, classificar e relacionar, redigir sínteses simples*.

No *5eme* destacam-se três períodos considerados *observatórios privilegiados* para a caracterização dos diferentes períodos da Idade Média e o início da Idade Moderna: o mundo ocidental no século IX, no século XII e XIV. O primeiro põe em confronto três grandes civilizações (Bizâncio, o Islão e o Ocidente Cristão), o segundo faz uma abordagem às características essenciais do Ocidente medieval e o terceiro focaliza-se nas mudanças conjunturais verificadas no século XIV.

No *4eme* são seleccionados três fases seguindo o mesmo critério de relevância: a monarquia absoluta na Europa, o período revolucionário, em França e o século XIX.

No *3eme*, a *História e a Geografia* estão intimamente ligadas como já foi dito, cabendo à disciplina de História proporcionar a compreensão do mundo actual desde 1914 aos nossos dias e à Geografia, os mecanismos de organização do mundo nesse período, contribuindo para a compreensão do lugar da França no mundo. O **tema I-1914-1945: Guerras, democracia, totalitarismo**, diz respeito à componente histórica, o **tema II- A elaboração do mundo, de hoje. De 1945 aos nossos dias: crescimento, democracia, desigualdades** cruza a abordagem histórica e geográfica para explicar o mundo actual; o **tema III- As maiores potências económicas** faz uma abordagem eminentemente geográfica das três maiores potências económicas mundiais, sem descurar *os elementos históricos indispensáveis* à compreensão do tema e o **tema IV- A França** cruza uma abordagem histórica e geográfica da França, desde 1945 à actualidade.

b)-Peso relativo dos temas

Ao contrário do que acontece no *Ensino Elementar*, o programa do *Colégio* dão indicações acerca da carga horária a dispensar a cada tema/ subtema (**Anexo XIV**) fornecendo-nos, assim, indicadores para inferir da importância relativa atribuída aos diferentes conteúdos.

O **quadro 60** apresenta os conteúdos que fazem parte do programa da disciplina, no *Colégio* e o seu peso relativo. Os temas aparecem ordenados por ordem decrescente de número de aulas atribuídas. Em cada tema são considerados com mais peso o(s) subtemas com maior número de aulas.

Quadro 60.-Peso relativo dos temas/subtemas -História e Geografia- Colégio

Temas	Subtemas	
	Mais peso	Menos Peso
II- Elaboração e organização do mundo de hoje. De 1945 aos nossos dias: crescimento, democracia, desigualdades.	2. Da Guerra fria ao mundo de hoje (relações Leste-Oeste, descolonização, emergência do mundo comunista.	1.O crescimento económico, a evolução demográfica e suas consequências sociais e culturais.
I-1914-1945: Guerras, democracia, totalitarismo.	3-As crises dos anos 30 (a partir dos exemplos da Alemanha e da França).	4.A Segunda Guerra Mundial. 1.A Primeira Guerra Mundial e suas consequências. 2. A URSS de Estaline.
III- As maiores potências económicas. (A abordagem é estritamente geográfica).	1.Os EUA. 3.A União Europeia.	2.O Japão.
IV- A França. O tema é abordado nas vertentes geográfica e histórica.	1. As mutações da economia francesa e as suas consequências geográficas	1-A França desde 1945. 2.A França , potência europeia e

	(abordagem do ponto de vista geográfico).	mundial (abordagem histórica e geográfica).
III- A Europa e a sua expansão no século XIX (1815-1914).	1.A Idade Industrial.	4-A França de 1815 a 1914 2.Os movimentos liberais e nacionais. 3.A partilha do mundo.
II- A Cristandade Ocidental.	1-Os quadros políticos e sociais.	1-A Igreja 3.O Reino de França (século X a XV).
III- O nascimento dos tempos Modernos.	1.Humanismo, Renascimento e Reforma.	2.A Europa à descoberta do mundo. 3-O Reino de França no século XVI: a difícil afirmação da autoridade real.
III- A Grécia	<i>a)</i>	
IV- Roma, da República ao Império.	<i>a)</i>	
I- Os séculos XVII e XVIII.	1.A Europa moderna. 2.A monarquia absoluta em França. 3.As dificuldades da afirmação do absolutismo.	
II- O período revolucionário (1789-1815).	1.As grandes fases do período revolucionário em França, de 1789 a 1815.	2.As transformações da Europa.
I- O Egipto: O Faraó, os Deuses e os homens. Média.	Não são explicitados os subtemas	
II- O Povo da Bíblia: os Hebreus. I-Do Império Romano à Idade	<i>a)</i>	
V- Os inícios do Cristianismo.	<i>a)</i>	
Introdução- O nascimento da agricultura e da escrita	<i>a)</i>	
Conclusão: do fim do Império Romano do Ocidente e as heranças da Antiguidade	<i>a)</i>	

a)Não são explicitados os subtemas, enquanto tal.

É de realçar que, tal como no programa do 3º ciclo do sistema educativo português, os temas a que se atribui maior relevância, considerando a carga horária, referem-se à idade contemporânea e os que têm menor enfoque referem-se ao período pré-histórico e à antiguidade oriental.

Numa análise sectorial o plano de estudos do *6eme* organiza-se em torno de 7 temas, destinando-se a cada um deles uma carga horária que vai das 2/3 horas a 9/10 horas (**Anexo XIV**).

Os temas a que se propõe dar maior relevância são **A Grécia** (tema III) e **Roma, da República ao Império** (tema IV) a que destinam 9/10 horas. Segue-se o **O Egipto: o faraó, os Deuses e os Homens** (tema I) a que se atribuem 4/5 horas e aos restantes quatro temas dispensa-se uma carga horária inferior a 4 horas, para cada um deles.

De realçar que neste plano de estudos não são explicitados os subtemas, enquanto tal, sendo os temas apresentados de forma descritiva.

Na globalidade dos conteúdos destacam-se, pelo seu peso relativo, os aspectos culturais relacionados com o legado civilizacional da antiguidade clássica (Grécia e Roma) sugerindo-se uma abordagem, sempre que possível, no âmbito local. O papel de algumas personalidades relacionadas com os temas em estudo é outro aspecto que se aconselha a privilegiar (MJENR, 2003).

O plano de estudos, no *5eme*, organiza-se em torno de 3 temas sugerindo-se para cada um deles uma carga horária entre as 9/10 e as 13/14 horas (**Anexo XIV**).

Os temas **A cristandade Ocidental** (tema II) é o que tem maior relevância relativa destinando-se 13/14 horas para a sua leccionação. Dentro deste tema merecem maior destaque os quadros sociais e políticos ao longo da Idade Média com 7/8 horas.

Segue-se **O nascimento dos tempos moderno** (tema III) sugerindo uma carga horária de 11/14 horas. Como conteúdos mais relevantes propõe-se o humanismo, renascimento e reforma com 6/8 horas, em detrimento da expansão europeia e das dificuldades de afirmação da autoridade real, na França do século XVI.

Com menor relevância apresenta-se **Do Império Romano à Idade Média** (tema I) reservando-se-lhe 9/10 horas. Neste tema dá-se mais atenção ao mundo muçulmano a cuja leccionação se destinam 4/5 horas.

No *4eme*, o plano de estudos organiza-se em torno de 3 temas, sugerindo-se para cada um dos temas uma carga horária de 9/10 horas a 16/ 18 horas (**Anexo XIV**).

O tema a que se atribui maior relevância é **A Europa e a sua expansão no século XIX (1815-1914)** (tema III) sugerindo-se 17/18 horas para a sua leccionação. Dentro do tema merece

destaque a revolução industrial e suas repercussões com 7/8 horas, aspecto em que se distingue do programa português.

Aos temas **Os séculos XVII e XVIII** (tema I) e **O período Revolucionário (1789-1815)** (tema II), dá-se igual relevância atendendo à carga horária proposta de 9/10 horas.

No **tema I**, o número de horas disponíveis são distribuídas equitativamente pelos vários subtemas, a saber *A Europa Moderna*, *A Monarquia absoluta em França* e *As dificuldades de afirmação do absolutismo*, com três/quatro horas. No que diz respeito ao período revolucionário de 1789- 1815, o enfoque destina-se às grandes fases desse período revolucionário, em França com 7/8 horas.

No *3eme*, o plano de estudos organiza-se em torno de 4 temas, destinando-se a cada um deles uma carga horária de 15 a 23 horas (**Anexo XIV**).

O tema **Elaboração e organização do mundo hoje** (tema II) apresenta-se como o tema mais relevante, considerando o número de horas destinadas (19-23 horas), reservando à disciplina de História 10/12 horas. Dentro do tema reserva-se maior peso relativo ao período da guerra fria aos nossos dias, com 7/8 horas.

Segue-se o tema **1914-1945: guerras, democracia, totalitarismo** (tema I) a que se destinam 17/21 horas. Neste tema dá-se maior importância às crises dos anos 30 com 6/7 horas e às Guerras Mundiais com 4/5 horas, em detrimento da URSS de Estaline.

Os temas **As Grandes potências económicas** (tema III) e **A França** (tema IV) afiguram-se como temas menos relevantes destinando-se uma carga horária de 15/19 horas a cada um deles. No primeiro tem de abordagem exclusivamente geográfica, destacam-se os aspectos relacionados com potências económicas como os EUA e a União Europeia. No segundo, de abordagem histórica e geográfica, destinam-se 6/8 horas ao estudo das grandes fase da vida política, em França desde 1945, em relação com as transformações materiais e culturais da sociedade, os seus modos de vida e as suas aspirações. Realça-se, também, o papel da França na política europeia.

Ao contrário dos anos anteriores, no *3eme*, dá-se relevância à história contemporânea mais recente, com grande relevância para o domínio político, características que se verificam, também, nos conteúdos de *9º ano*, no ensino básico português.

O programa de *História e Geografia* no *Colégio*, com excepção do plano de estudos do *6eme*, mantém a tendência para privilegiar o espaço nacional, incluindo outros espaços para uma contextualização mais alargada. O espaço europeu, de influência ocidental, ganha notoriedade a partir do *5eme*, enquanto o espaço mundial contemporâneo e, também de influência ocidental,

ganha maior relevância no 3^{eme}, ano em que se cruzam as componentes geográfica e histórica. Estas escalas dos conteúdos podem ser observadas no **quadro 61**.

Quadro 61-Escalas dos temas - História e Geografia-Colégio

Ciclo/ano	História local	História Nacional	História europeia	História Mundial
Colégio (6^{eme})			Tema III- A Grécia Tema IV- Roma, da República ao Império	Introdução- O nascimento da agricultura e da escrita Tema I- O Egipto: O Faraó, os Deuses e os Homens Tema II- O povo da Bíblia: Os Hebreus
5^{eme}		Tema I- Do Império Romano à Idade Média Tema II- A Cristandade Ocidental. Tema III- O nascimento dos tempos Modernos	Tema I- Do Império Romano à Idade Média Tema II- A Cristandade Ocidental. Tema III- O nascimento dos tempos Mdernos	
4^{eme}		Tema I- Os séculos XVII e XVIII Tema II- O período Revolucionário (1789-1815) Tema III- A Europa e a sua expansão no século XIX (1815-1914)	Tema I- Os séculos XVII e XVIII Tema II- O período Revolucionário (1789-1815) Tema III- A Europa e a sua expansão no século XIX (1815-1914)	
3^{eme}		Tema I -1914-1945: Guerras, democracia, totalitarismo Tema IV- A França	Tema I -1914-1945: Guerras, democracia, totalitarismo Tema II- Elaboração e organização do mundo de Hoje. De 1945 aos nossos dias	Tema I -1914-1945: Guerras, democracia, totalitarismo Tema II- Elaboração e organização do mundo de Hoje. De 1945 aos nossos dias

Os conteúdos do programa contemplam vários domínios: económicos, sociais, políticos, culturais, demográficos, religiosos, apresentados no **quadro 62**.

De salientar que, na sua globalidade, é o domínio político que prevalece. Por ordem decrescente, seguem-se os domínios cultural, os domínios religioso económico e de geografia física e humana com igual peso relativo e, finalmente a sociedade. O domínio do urbanismo surge, pontualmente, no programa do 6^{eme}, a propósito das primeiras cidades.

Quadro 62-Vertentes da História - *História e Geografia*- Colégio

Temas	Sociedade	Economia	Política	Cultura	Religião	Ciência e técnica	Geog. Física e humana	Urbanismo
Intr.O nascimen- to da agricultu- ra e da escrita		■		■				■
Tema I-O Egipto: O Faraó, os Deuses e os Homens	■		■		■		■	
Tema II-O Povo da Bíblia: Os Hebreus				■	■			
Tema III- A Grécia			■	■			■	
Tema IV- Roma, da República ao Império			■	■			■	
Tema V- Os inícios do Cristianis- mo				■	■			
Conclusão- O fim do Império Romano no Ocidente e as heranças da Antiguidade			■					

Temas	Sociedade	Economia	Política	Cultura	Religião	Ciência e Técnica	Geografia física e humana	urbanismo
Tema I-Do Império Romano à Idade Média			■	■	■		■	
Tema II-A cristandade ocidental	■		■		■			
Tema III-O nascimento dos tempos Modernos		■	■	■	■			
Tema I- Os séculos XVII e XVIII			■					
Tema II-O Período revolucionário(1789-1815)	■		■					
Tema III-A Europa e a sua expansão no século XIX (1815-1914)		■	■					
Tema I- 1914-1945: guerras, democracia totalitarismo	■	■	■	■				

Temas	Sociedade	Economia	Política	Cultura	Religião	Ciência e Cultura	Geografia física e humana	urbanismo
Tema II- Elaboração e organização do mundo de hoje. De 1945 aos nossos dias	■	■	■	■			■	
Tema IV- A França	■	■	■	■			■	

3.3.2- As finalidades/objectivos gerais

O Decreto n.º 96.465 de 29 de Maio de 1996- (BO n.º 25 de 20 de Junho 1996) regulamenta a organização do ensino no *Colégio* e define os objectivos gerais do mesmo. O *Colégio* apresenta-se como um ciclo de ensino destinado a fornecer a todos os alunos uma formação geral de base que lhes permita adquirir o *saber e o saber fazer*, fundamentais para o desenvolvimento da personalidade e a uma “melhor” compreensão do mundo contemporâneo, preparando os alunos para uma inserção responsável e crítica na sociedade e na vida activa (MJENR, 2003, art.º 2, p.5).

As grandes finalidades do programa de *História e Geografia* no *Colégio* contemplam quatro vertentes: a *intelectual*, a *cívica*, a *patrimonial* e a *cultural* (MJENR, 2003). As duas disciplinas contribuem para *formar a inteligência activa*, na medida em que fornecem aos alunos instrumentos que lhes permitem *ler e identificar*, ou seja *reconhecer, enunciar e organizar* os conhecimentos de forma clara e coerente. O contributo da *História e da Geografia* para a construção da cidadania activa através do *conhecimento do mundo na sua diversidade e evolução* é incontornável nos programas de toda a escolaridade obrigatória. A *visão do mundo* fornecida pela Geografia, a *memória* pela História constituem um *património* cultural que contribui para a formação de uma identidade social (Ibidem, 2003, p. 41).

Estas finalidades, entendidas como *um projecto*, operacionalizam-se num conjunto de objectivos gerais que, em articulação com os conteúdos, devem ser desenvolvidos ao longo do

Colégio. Esses objectivos foram agrupados em dois domínios que designamos por domínio das *capacidades/aptidões* e domínio das *operações mentais*, sistematizados no **quadro 63**.

Quadro 63- Objectivos gerais da disciplina de *História e Geografia-Colégio*

Domínio das capacidades/aptidões	Domínio das operações mentais
-Leitura	-Identificar
-Escrita	-Classificar
-Observação de fontes	-Relacionar
	-Sintetizar

Vejamos, então, como ao longo do *Colégio* se entende a operacionalização destes objectivos, na disciplina de História.

No *6eme*, no domínio da *leitura*, considera-se fundamental que a leitura não se circunscreva a extractos, mas de preferência a leitura integral de obras adaptadas à idade e aos conteúdos. Aliás os programas incluem sempre, nas sugestões de documentos a utilizar, títulos de obras consideradas adequadas aos temas em estudo.

Relativamente ao domínio da *escrita*, e tendo em atenção o nível de desenvolvimento dos alunos, deve estimular-se a *escrita autónoma ou guiada de frases simples*, que não se limite à *cópia de um resumo escrito no quadro* (MJENR, 2003). Apesar de se privilegiar a *escrita* e a *leitura* como meios de *reter, organizar e comunicar* as aprendizagens, sugere-se a iniciação a outras linguagens e a outros suportes para comunicar os conhecimentos. O contacto com as fontes quer através dos documentos inscritos nos manuais quer através da pesquisa nos arquivos, deve ser estimulada, primeiro com orientação do professor e progressivamente como uma actividade autónoma dos alunos.

Ao nível das *operações mentais*, espera-se que os alunos, a um nível ainda elementar, *identifiquem, classifiquem, relacionem, redijam pequenas sínteses ou elaborem esquemas simples* (Ibidem, p. 3), numa abordagem que indicia influências da teoria de desenvolvimento de Piaget e da taxonomia de Bloom.

Ao nível dos recursos, os *Documentos de Acompanhamento* dos programas privilegiam os mapas, as tabelas cronológicas que fornecem aos alunos referências temporais e espaciais, os documentos escritos e iconográficos. Aliás, os *documentos* assumem grande relevância no currículo de História do sistema educativo francês, da mesma forma que o mapa e a imagem na disciplina de Geografia. As passagens seguintes poderão justificar esta afirmação:

Os documentos (textos, imagens, monumentos) não são uma “ilustração” dos temas propostos.(...)Eles devem ser estudados por si próprios como elementos do programa. Contar o mito de Osíris é mais importante que enumerar os deuses do Egito”.(...) Quando se estuda a história de Roma é, por exemplo, a descrição da cidade e dos seus monumentos simbólicos que os alunos deverão, prioritariamente memorizar (Ibidem, p.2).

No 5^{me} e 4^{me}, considerado o *ciclo central* do Colégio, sugere-se a leitura guiada de obras adaptadas à idade dos alunos, numa linha de continuidade em relação ao 6^{me}. Os alunos devem agora, desenvolver capacidades no domínio da observação, identificação e o confronto de documentos de naturezas diversas (mapas, imagens, textos e obras). As novas tecnologias de informação e comunicação devem ser utilizadas como suporte à pesquisa documental.

Neste nível de ensino, espera-se que os alunos afastem a ideia de *uma concepção linear do tempo histórico* e, progressivamente, sejam capazes de estabelecer relações de maior complexidade entre acontecimentos e situações do passado.

Em relação à comunicação dos conhecimentos, no *ciclo central* privilegia-se a autonomia na expressão escrita, embora, ainda, sob a forma de textos curtos, mas fundamentados.

As cronologias, os mapas e os documentos escritos, incluindo obras adaptadas à idade dos alunos continuam a ser os recursos privilegiados nos *Documentos de Acompanhamento* dos programas. De realçar que o manual escolar e o caderno diário são apresentados como recursos/estratégias complementares, mas consideradas fundamentais, para suportar e guiar o trabalho do aluno.

De salientar que não são dadas quaisquer orientações metodológicas deixando ao critério de cada professor a abordagem que considerar mais adequada desde que tenha em consideração as características e personalidade dos alunos e não ponha em causa *a progressão das aprendizagens* tanto no domínio da aquisição dos conhecimentos como no das *operações intelectuais (démarches intellectuelles)*.

No 3^{me}, exige-se que os alunos vão para além da simples leitura documental e operem ao nível da análise e da síntese, de forma fundamentada. Os alunos já devem ser capazes de *retirar maior quantidade de informação* de um maior e mais diversificado leque de documentos. Devem, ainda ser capazes de *confrontar e classificar os dados recolhidos*. Privilegia-se a expressão escrita como forma dos alunos comunicarem os seus conhecimentos de forma organizada e coerente, avançando, no 3^{me}, *factores explicativos*.

De realçar que o desenvolvimento das competências de recolha, selecção e tratamento da informação e de compreensão histórica exigem operações mais complexas do que a simples

classificação dos dados recolhidos. É importante que os alunos sejam progressivamente confrontados com diferentes perspectivas e pontos de vista divergentes, pois, também no seu quotidiano os jovens são frequentemente confrontados com informação divergente e contraditória.

Ao nível dos recursos, os documentos oficiais sugerem, pela natureza dos temas, uma maior diversidade do que nos anos anteriores, incidindo em obras adequadas aos temas, nas fotografias, nos filmes e outros.

À semelhança dos anos anteriores, não são dadas orientações pedagógicas ou metodológicas recomendando-se aos professores *o respeito pela coerência das duas disciplinas- História e Geografia-* e as aquisições precedentes por parte dos alunos.

3.3.3. As Competências Essenciais, em História

As competências essenciais, em História, não estão definidas para este ciclo de escolaridade. Por essa razão este ponto não é tratado.

Capítulo VI

Reflexões finais

1-Discussão dos resultados

A análise dos currículos de História do Ensino Básico obrigatório vigentes em Portugal, Inglaterra e França, acima apresentada, incidiu nos *Programas de História* em quatro das suas dimensões: o lugar da disciplina no currículo, os conteúdos, as finalidades/objectivos gerais e competências essenciais. Procurou-se, analisar estas dimensões à luz das teorias curriculares, da filosofia da História e da psicologia da educação e das recentes investigações sobre cognição histórica.

Vamos, então, tentar traçar algumas linhas orientadoras dos currículos analisados, nas dimensões já enunciadas, realçando possíveis semelhanças e diferenças encontradas.

Nos anos 90 do século XX assistiu-se a um movimento de reorganização curricular, acompanhado pela introdução de alterações, especialmente, no domínio da autonomia da gestão curricular. Em Portugal e em França, países com uma tradição centralizadora a nível curricular, introduziram, nas últimas décadas, processos graduais de autonomia procurando promover práticas de gestão curricular mais flexíveis e adequadas a cada contexto. Em Inglaterra, país de tradição descentralizadora a nível curricular, instituiu, em 1988, um *Currículo Nacional*, entendido como um documento de referência para professores, alunos, pais, empregadores e para a comunidade em geral acerca de um núcleo comum de conhecimentos, capacidades e competências, que se deseja todos os jovens adquiram. À semelhança dos anteriores, abre espaço a práticas de gestão flexível do currículo adequadas às particularidades da escola, dos alunos e do meio local.

Mais recentemente, a questão da *diferenciação curricular* tem vindo a ganhar terreno quer a nível do discurso político quer educacional e no senso comum dos professores, reagindo às *difficultades de adequar de forma satisfatória as respostas da escola, enquanto instituição curricular, e dos professores, enquanto profissionais do currículo, às funções socialmente esperadas da escola* (Roldão, 2003, p. 9) e que a abordagem por competências procura actualizar (Perrenoud, 2001).

A organização curricular do ensino obrigatório, que compreende nove anos no sistema educativo português e dez anos nos sistemas educativos inglês e francês, orienta-se pelos princípios de coerência e de articulação *vertical e horizontal* dos ciclos entre si e da escolaridade obrigatória entendida como um todo. Assim, segue-se a lógica de *sequencialidade progressiva* na aquisição dos saberes disciplinares e metodológicos e procura-se estimular as articulações *interdisciplinares*, a nível dos conteúdos disciplinares e das actividades.

Esta intenção de criar um *core curriculum* (Tanner & Tanner, 1980) se é consistente com a lógica de organização dos saberes disciplinares em áreas de natureza *transdisciplinar e interdisciplinar* com carácter globalizante, nos primeiros anos de escolaridade, evolui, nos últimos

anos da escolaridade obrigatória, para uma progressiva autonomização dos saberes disciplinares, organizados em grupos de disciplinas e/ou disciplinas dando-lhe um carácter mais compartimentado.

No entanto, as articulações *interdisciplinares* têm encontrado, na prática, algumas resistências, nomeadamente por parte dos professores que, fruto de uma formação académica especializada, criam dificuldades ao desenvolvimento de articulações desta natureza (Tanner & Tanner, 1980).

Este princípio organizador, não se aplica, na totalidade, ao *Currículo Nacional* do sistema educativo inglês. Com excepção dos primeiros anos de escolaridade, os saberes organizam-se em compartimentos disciplinares, procurando nas relações de *coordenação multidisciplinar*, estabelecer o diálogo entre as diferentes disciplinas do currículo, sem pôr em causa a autonomia de cada uma delas (*cross-curriculum*).

A lógica da sequencialidade do ensino obrigatório, exprime-se, nos currículos do ensino obrigatório em Portugal e França, no retomar de conteúdos e de conceitos do ciclo precedente para os trabalhar em contextos mais alargados, acompanhando, supostamente, o percurso do desenvolvimento intelectual dos alunos. No caso inglês, os temas são *revisitados* no ciclo seguinte para estabelecer relações (*links*) que permitam trabalhar os conteúdos em níveis conceptuais mais elaborados e, em paralelo com a progressiva apropriação de instrumentos metodológicos específicos da História, aproximando-se de um efectivo *currículo em espiral*.

A organização dos conteúdos segundo a tradicional linha cronológica e evolutiva do passado mais distante para o presente mais próximo, designada por Egan (1994) de *horizontes em expansão*, é seguida pelos programas de História em Portugal e França, procurando fundamentar-se numa suposta linearidade do desenvolvimento cognitivo, dentro da noção piagetiana do concreto para o abstracto, e que as mais recentes investigações em cognição histórica situada, questionam. Contrariamente, o currículo inglês opta por uma conciliação entre o princípio da sequencialidade cronológica e a organização dos conteúdos em fases descontínuas de tempo e de espaços, valorizando diferentes abordagens (estudo de caso, estudos longitudinais) e dando grande relevância à compreensão, por parte dos alunos, da natureza e da metodologia específica da disciplina.

Os conteúdos históricos seleccionados constituem um conjunto de temáticas socialmente reconhecidas e aceites como necessárias para a criação de um sentimento de identidade nacional e europeia e para o desenvolvimento das sociedades e dos indivíduos, como elementos integrantes dessa mesma sociedade, alargando-se a outros espaços, no caso do currículo inglês. Assim, é possível identificar um conjunto de temáticas que são comuns aos três programas e que aparecem sistematizadas no **quadro 64**.

Quadro 64 -Temas comuns aos programas de História no ensino obrigatório, em Portugal, Inglaterra e França

Períodos históricos	Temas	Portugal	França	Inglaterra
Pré-História	-As sociedades recolectoras	■	■	■ ^{a)}
	-As Primeiras sociedades produtoras	■	■	■ ³³⁾
	-As origens da história do território nacional	■	■	■
Idade Antiga	-As civilizações dos grandes rios (Suméria, Egipto, Vale do Indo e Rio Amarelo)	■	■ ³⁴	■ ³⁵
	-Contributos civilizacionais do Mediterrâneo oriental (Hebreus e Fenícios)	■	■ ³⁶	
	-A Grécia no século V AC: o exemplo de Atenas	■	■	■
	-O mundo Romano no apogeu do Império	■	■	■
	-O cristianismo: origem e difusão	■	■	
Idade Média	-A Europa cristã nos séculos VI a IX: o novo mapa político da Europa; a Igreja católica no Ocidente europeu; as transformações económicas e o clima de insegurança.	■	■ ³⁷	■ ³⁸
	-O mundo muçulmano em expansão	■	■	
	-A sociedade europeia nos séculos IX a XII: a sociedade senhorial; as relações feudo-vassálicas	■	■	■ ³⁹
	-Cristãos e muçulmanos: confrontos e permutas	■	■	
	-Desenvolvimento económico, relações sociais e poder político nos séculos XII a XIV: o dinamismo do mundo rural nos séculos XII e XIII; senhores, concelhos e poder régio	■	■	■
	Temáticas	Portugal	França	Inglaterra

³³ Pode estudar-se, como opção entre outros temas.

³⁴ Povo Egípcio.

³⁵ Pode, ainda seleccionar-se o estudo de outros povos: os Maias, Aztecas, o povo assírio.

³⁶ Povo Hebreu.

³⁷ Incluindo o Reino de Clóvis e o Império de Carlos Magno.

³⁸ Seleccionar, para um estudo em profundidade um dos povos: romano, anglo-saxão ou viking. Pode, ainda seleccionar-se a Europa de Carlos Magno.

³⁹ As características da Inglaterra medieval, nos vários domínios.

	-Os modelos culturais, europeus: cultura monástica, cultura cortesã e cultura popular; as novas ordens religiosas; a universidade; do românico ao gótico	■	■ ⁴⁰	■ ⁴¹
	-A crise económica e conflitos sociais, no século XIV	■	■	■ a)
Idade Moderna	-A abertura ao mundo: rumos da expansão quatrocentista	■	■	■
	-Os novos valores europeus: Renascimento, Humanismo e Reformas religiosas	■	■	■ a)
	-A Europa nos séculos XVII e XVIII: -A formação dos Impérios coloniais e a afirmação do capitalismo;	■	■	■
	-Absolutismo e mercantilismo numa sociedade de ordens;	■	■	■
	-A revolução científica na Europa e a permanência da tradição;	■	■	■
	-o iluminismo na Europa (e a nível nacional)	■	■	■ ?
	-A revolução agrícola e o arranque da revolução industrial	■	■	■
	-O triunfo das revoluções liberais	■	■	■
Idade Contemporânea	-O mundo industrializado: a expansão da revolução industrial, contrastes antagonismos sociais, os novos modelos culturais	■	■	■
	-Hegemonia e declínio da influência europeia; imperialismo e colonialismo; a 1ª Grande Guerra; as transformações económicas do pós-guerra no mundo ocidental	■	■	■
	-A revolução Soviética	■	■ ⁴²	■ a)
	Temáticas	Portugal	França	Inglaterra

⁴⁰ A Europa das abadias e das catedrais

⁴¹ Os castelos e catedrais.

-Sociedade e cultura num mundo em mudança: mudanças na estrutura da sociedade e nos costumes; os novos caminhos da ciência; ruptura e inovação nas artes e na literatura	■	■	■
-As dificuldades económicas e políticas dos anos 30	■		■ a)
-A 2ª Guerra mundial	■	■	■ a)
-O mundo saído da guerra	■ 43	■ 44	■ a)
-As transformações do mundo contemporâneo: o dinamismo económico dos países capitalistas; as sociedades ocidentais em transformação; o mundo comunista (desenvolvimento, bloqueios e rupturas); o Terceiro mundo; as novas relações internacionais (o diálogo Norte/sul e a defesa da paz)	■	■	■
-A integração europeia	■	■	■
-O Império da ciência e da tecnologia- conquistas e problemas -Massificação e pluralidade na cultura contemporânea	■		

- a) Os aspectos assinalados e personalidades com eles relacionadas, poderão ser seleccionados entre outros, sendo, por vezes objecto de estudos em profundidade.

Como se pode verificar, seleccionam-se conteúdos relacionados com a evolução da história nacional desde a fundação até aos tempos mais recentes, aspectos da história europeia e mundial como a herança cultural do mundo mediterrânico, nomeadamente Grécia e Roma, a Revolução Industrial, as Revoluções liberais, as duas Guerras Mundiais, as alterações nas relações internacionais no pós 2ª Guerra Mundial até aos tempos mais recentes, incluindo os processos de descolonização, democratização e desenvolvimento da união europeia. No que respeita ao currículo inglês, alguns temas da História mundial (a seleccionar dentro de um conjunto de ofertas) ultrapassa

⁴² A construção da URSS e a era estalinista.

⁴³ A construção da URSS e a era estalinista.

⁴⁴ A descolonização da África portuguesa

a perspectiva eurocêntrica, como por exemplo, o estudo do povo assírio e do Benim ou de figuras como a de Mao Zedong.

Diferentes concepções filosóficas, epistemológicas e educacionais orientam a selecção e organização de conteúdos, bem como as metodologias que enformam os três currículos. Os currículos do sistema educativo português e francês indiciam a influência da corrente *estruturista*, enquanto o currículo inglês apresenta um leque variado de abordagens (estudos longitudinais, em profundidade, estudos de caso) sobre situações ou personagens.

Relativamente às concepções educacionais, a teoria de *currículo em espiral* e os novos desenvolvimentos de teor construtivista parecem orientar, de forma mais matizada ou mais evidente, os currículos do ensino obrigatório português e inglês, respectivamente. No caso deste último, é evidente a influência dos resultados de investigações recentes no campo da cognição histórica. No que concerne ao currículo francês, parece ser de salientar a influência da teoria de desenvolvimento piagetiana e a formulação de operações mentais genéricas, inspiradas na taxonomia de Bloom.

De realçar que as orientações para a implementação dos programas do ensino obrigatório, em França, dão grande ênfase à *memória* sendo os factos, as datas e as personalidades consideradas relevantes dentro de cada tema, objecto de avaliação no final do ensino da escolaridade obrigatória. Saliente-se, ainda, que os programas propõem uma rubrica *ir mais longe*, distinguindo aquilo que se considera conhecimentos mínimos dos que derivam de uma construção autónoma dos saberes.

À História, quer pelos conteúdos veiculados quer pelos instrumentos intelectuais que desenvolve, reserva-se o papel de contribuir para situar os adolescentes e jovens no seu país e no mundo em que vivem, alargar os horizontes culturais e contribuir para a compreensão da pluralidade de modos de vida, sensibilidades e valores que caracterizam o mundo contemporâneo. O contributo da disciplina de História alarga-se, ainda, ao desenvolvimento de um conjunto de capacidades como o rigor crítico na abordagem da realidade social, e à promoção de atitudes e valores de autonomia pessoal, de tolerância, sociabilidade, solidariedade e de respeito pelo *Outro*, considerados fundamentais a uma intervenção cívica responsável.

Como última reflexão e cingindo-nos ao currículo de História no sistema educativo português, importa referir que a problemática da selecção dos conteúdos tem sido um campo periférico tanto da investigação curricular como da educacional, optando-se por critérios “tradicionalmente” aceites como os mais adequados, como o do alinhamento cronológico. Tendo em consideração que a selecção em História implica, sempre, lançar perguntas ao passado, determinadas pelo contexto específico de quem as coloca, é pertinente questionarmo-nos acerca de outros critérios orientadores da selecção de conteúdos em História, no contexto da escola actual.

Deverão seleccionar-se, por exemplo, *Realizações do passado que possam contribuir para a compreensão do mundo hoje? e/ou abordagens longitudinais ou por problemas que se revelem significativas?* (Barca, 2002, p.31). Algumas destas questões, relevantes para um futuro desenho curricular estão, actualmente, a ser investigadas no âmbito do projecto *Consciência Histórica-Teorias e Práticas* (Barca & Magalhães. 2004).

Parece-nos, pois, que estas problemáticas deverão ser consideradas numa nova lógica de selecção e organização dos conteúdos no currículo da disciplina de História, implicando, todavia, vontade política, envolvimento da comunidade científica e dos professores, na assunção de uma prática em que se constitua, também, como sujeito.

2-Implicações para o ensino e para futuras investigações

Como conclusão, apresentam-se algumas sugestões que decorrem de uma reflexão pessoal ao longo da realização deste trabalho, em torno do ensino, da aprendizagem e, também, de pistas para futuras investigações que poderão desenvolver-se neste campo.

Assim, e no que diz respeito ao ensino, os professores têm todo o interesse em:

- Conhecer as propostas curriculares do país e compará-las, analiticamente, com as de outros países.

- Reflectir sobre conceitos de segunda ordem (de natureza histórica) e tomar contacto com a investigação sobre a aprendizagem situada em História, nomeadamente com os materiais utilizados nessa pesquisa e que podem ser usados para uma aula de História construtivista.

Ao nível de estudos futuros, sugere-se que sejam tomados em consideração os seguintes aspectos:

- A definição de níveis de desempenho das competências históricas, no currículo português, com fundamentos na investigação. Esta relação de níveis de desempenho e níveis de progressão tem sido discutida por Peter Lee, no que diz respeito ao currículo de História inglês, e esta experiência poderá ser capitalizada para a operacionalização dos referidos níveis de desempenho por ciclo, em Portugal.

- A revisão dos temas programáticos terá de ser feita a curto prazo, em Portugal, e poderá ser acompanhada de uma reflexão sobre as lógicas, que são diversas, de organização, selecção e peso relativo de conteúdos. O aprofundamento de alguns estudos empíricos sobre estes elementos e que toquem a reflexão epistemológica são, também, necessários.

Bibliografia:

Actas del Congreso Internacional *A História a Debate*. 7-11 de Julio, 1993. Santiago de Compostela: Carlos Barros editor. Tomo I.

Almeida, J. F. E Pinto, J. M. (1990). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Gabinete de Investigações Sociais. Lisboa: Editorial Presença.

Alves, L. A. (no prelo). *Investigação e Práticas em Ensino da História*. In Actas III Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho.

Ashby, R., Lee, P. (1987). *Children's Concepts of Empathy and Understanding in History*. In Portal, C. (Ed.) *The History Curriculum for teachers* (pp.62-87). Londres: The Falmer Press.

Asby, R. (2003). *The Concept oh Historical Evidence: Curriculum demands and children's understanding*. In Actas II Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho.

Barca, I. (1992). *Ensino das Ciências Sociais: Questões de interdisciplinaridade*. In Primeiro Encontro sobre o Ensino da História, 30-31 de Outubro de 1989. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barca, I. (2000). *O pensamento Histórico dos Jovens. Ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. Braga: Universidade do Minho, IEP.

Barca, I. (2001). *A Educação Histórica na Sociedade de Informação*. In APH, *O Ensino da História*, 19/20.

Barca, I. (2002). *Conteúdos de História: difícil é seleccioná-los!* In APH, *O Ensino da História* 23/24.

Barca, I. & Magalhães, O. (no prelo). *Consciência Histórica. Teorias e Práticas*. In APH, *O Estudo da História*.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bloch, M. (1983). *Introdução à História*. Lisboa: Publicações Europa- América.

Bloom, B. S.(1977). *Taxonomia de los objetivos de la Educacion. La classificacion de las metas educacionais*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo

Bourdé, G.; Martin, H. (1989). *Les écoles historiques*. Paris: Éditions du Seuil.

Braudel, F. (1982). *História e Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

Bruner, J. (1987). *La Importancia de la educación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

Bruner, J. (1998). *O Processo da Educação*. Lisboa: Edições 70.

Burton, K. (2001). *Children's Ideas on change over time: findings from research in the United States and Northern Ireland*. In *Actas I Jornadas Internacionais em Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho.

Burton, C.; Levstick, L. (2001). *Explicações da significância histórica em alunos do Ensino Básico*. In A P. H, *O Estudo da História*, 4.

Burston, W. & Green, C. W. (eds.). (1972). *Handbook for history teachers*. Londres: Methueen.

Carr, E. H. (s/d). *O que é a História*. Lisboa: Gradiva.

Carvalho, A. D.(Ed.). (1995). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.

Torgal, R. , Mendes, J. A.; Catroga, F. (1996). *História da História em Portugal* (sécs. XIX e XX). Lisboa: Circulo de Leitores.

Citron, S. (1984). *Enseigner L'Histoire Aujourd' hui- la mémoire perdue et retrouvée*. Paris: Les Éditions Ouvrières.

Coll, C. (1987). *Psicologia y Curriculum*. Barcelona: Paidós.

Coll, C.; Martin, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Solé, I.; Zabalza, A. (2001). *O Construtivismo na sala de aula*. Porto: Edições Asa.

Coll, C. Miras, M., Onrubia, J., Solé, Isabel (1999). *Psicología da Educação*. Porto Alegre: Artemed Editora.

Collingwood, R. G. (1981). *A Ideia de História*. Lisboa: Editorial Presença.

Cró, L. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Educadores/professores. Estratégias de intervenção*. Col. CIDInE. Porto: Porto Editora.

Delisle, R. (2001). *Como realizar a aprendizagem baseada em problemas*. Porto: Edições Asa.

Department of Education & Science (DES). (1990). *The National Curriculum. History for ages 5 to 16*. Proposals of Secretary of State for Education and Science. Londres: HMSO Publications Centre.

Department for Education and Skills (DfES). (2002). *The National Curriculum on-line*. ([http://: www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)).

Dickinson, A K. & Lee, P. (1984). *Making Sense of history*. In A K. Dickinson, Lee & Rogers (eds.). *History teaching and historical understanding*. London: Heinemann, pp.

Diniz, M. E. (1999). *A Propósito do projecto de flexibilização curricular e das suas incidências sobre o ensino da História*. In APH, *O ensino da História*, 15.

Diniz, M. E. (2002). *A História no novo Contexto do Ensino Básico: Flexibilizar, como e para quê?* In APH, *O Ensino da História*, 21/22.

Egan, K. (1992). *Imagination in Teaching and Learning-ages 8-15*. London: Routledge.

Egan, K. (1994). *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata/ Ministerio de Educación y ciencia (versão original, 1986).

Egan, K. (1997). *The Educated Mind: how cognitive tools shape our understanding*. Chicago: The University of Chicago Press, Ltd.

Euroclio. (1998). *The State of History Education in Europe*. Hamburg: Korber-Stiftung.

Estrela, Albano; Ferreira, J. (orgs.). (1994). *Desenvolvimento Curricular e didáctica das disciplinas*. IV Colóquio Nacional, 19-20 de Novembro (1993). Lisboa: FPCE.

Felgueiras; M. L. (1994). *Pensar a História, repensar o seu ensino no 3º ciclo do ensino básico : alguns princípios orientadores da metodologia de ensino*. Porto: Porto Editora, Col. Mundo dos Saberes.

Félix, N. (1996). *O programa de estudo do Meio*. In APH, *O Ensino da História*, n.ºs 4/5.

Félix, N. (1998). *A Historia na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Fertuzinhos, C. J. M. (2004). *A Aprendizagem da História no 1º ciclo do Ensino Básico e o uso do Texto Prosa e da Banda Desenhada*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (não publicada). Braga: Universidade do Minho.

Gago, M. (2001). *Concepções dos alunos acerca da Variância da Narrativa Histórica- um estudo com alunos em anos iniciais do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (não publicada). Braga: Universidade do Minho.

Gardiner, P. (1974). *Teorias da História*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2ª edição (obra original publicada em 1959).

Gimeno, J. (1988). *El currículo. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata Ediciones, S. L.

Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Gonçalves, R. C. (2002). *Aprendizagem da História com Recurso à Internet-um estudo com alunos do 9º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (não publicada). Braga: Universidade do Minho.

Guimarães, I.; Sá, I.A. de; Pinho, M. J. (s/d). *Outros Tempos outras Histórias. A História no Estudo do Meio*. Porto: Porto Editora.

Jonnaert, P. (2002). *Compétences et Socioconstructivisme*. Un cadre théorique. Bruxelles: De Boeck Université.

Jenkins, K. (1997). (org.). *The Postmodern History reader*. London: Keith Jenkins.3.

Landsheere, V. (1994). *Educação e Formação*. Porto: Edições Asa.

Le Goff, J.; Ladurie, L. R.; Duby, G. e al. (1983). *A Nova História*. Lisboa. Edições 70.

Le Goff, J. e Nora, P. (dir.). (1987). *Fazer História*. Venda Nova: Bertrand Editora.

Lee, P.(2001). *Progression in student's understandings of the discipline of history*. In *Actas Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho.

Lee, P. (2003). *We're making cars, and they just had to walk: understanding people in the past*. In II *Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: U. M.

Leeuw- Roord,.(editor). (2001). *History for Today and tomorrow. What does Europe Mean for school history?*. Hamburg: Korber-Stiftung.

Linhard, G.; Beck, I. ; Strainton, C. (1994). *Teaching and learning in history*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Lloyd; C. (1995). *As Estruturas da História*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Magalhães, O. (2002). *Concepções de História e de Ensino da História*. Um estudo no Alentejo. Lisboa: Edições Colibri e CIDEHUS.

Marques, A; Costa, F. (s/d). *História e Geografia de Portugal-5º ano*.Porto: Porto Editora.

Marques, A., Costa, F. (s/d).*História e Geografia de Portugal-6º ano*.Porto: Porto Editora.

Marrou, H. (1975). *Do Conhecimento Histórico*. Lisboa: Editorial Aster.

Melo, M. C. (2001). *O conhecimento tácito substantivo histórico dos alunos- no rasto da escravatura*. In *Actas I Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: UM.

Ministério de Educação. (1991). *Organização Curricular e Programas*, vol. I, Ensino básico, 2º ciclo. Lisboa: DGEBS.

Ministério de Educação. (1991). *Organização Curricular e Programas*, vol. I, Ensino Básico, 3º Ciclo. Lisboa: DGEBS.

Ministério de Educação. (1991).*Programa de História e Geografia de Portugal- Plano de organização do Ensino-Aprendizagem*. Vol. II, Ensino Básico, 2º ciclo. ME: DGEBS.

Ministério Educação. (1991).*Programa de História- Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*. Vol. II, Ensino Básico, 3º ciclo. Lisboa: DGEBS.

Ministério de Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Gerais/ Competências Específicas da História*. ME: DEB.

Ministère de la Jeunesse, de L'Éducation Nationale et de la Recherche.(2003). *Programmes et Accompagnement* ([http://: WWW. eurydice.org.](http://WWW.eurydice.org)).

Monsanto, M. M. (2004). *Concepções de alunos sobre Significância Histórica no contexto da História de Portugal- Um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico e do Secundário*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (não publicada). Braga: Universidade do Minho.

Montaram; M, Pinedo; E. F., Drumoulin, M. y outros.(1993). *Problemas actuales de la Historia*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Moreira, O. S. (2003). *Concepções dos alunos acerca da relação televisão e conhecimento histórico*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (não publicada). Braga: Universidade do Minho.

Moreira, M.& Barreira, A.(2004). *Pedagogia das Competências. Da teoria à Prática*. Porto: Edições Asa.

Moreira, M & Barreira, A (2002). *Rumos da História 7*. Porto: Edições Asa.

Moreira, M.& Barreira, A.(2003). *Rumos da História 8*. Porto: Edições Asa.

Moreira, M.& Barreira, A (2004).*Rumos da História 9*-Porto: Edições Asa.

Morgado, J. C. (2000a). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa.

Morgado, J. C. (2000b). *Currículo: factos e significações*. Porto: Edições Asa.

Nakou, I. (2003). *Children's historical thinking within a museum environment*. In *Actas II Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: UM.

Parente, R. A. (2004). *A Narrativa na Aula de História- Um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (não publicada). Braga: Universidade do Minho.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Edições Asa.

Ramalho, H. M. P. (2002). *Políticas Educativas e Currículo. Uma análise das lógicas de construção e gestão curriculares num agrupamento de escolas*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação E Psicologia da Universidade do Minho (não publicada). Braga: Universidade do Minho.

Roldão, M. C. (1997). *O uso da Narrativa no Ensino da História*. In A P. H. , *O Estudo da História*, 2.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME- DEB.

Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.

Rorty, R. (1996). *Objectividad, relativismo y verdad*. Barcelona: Piados Ibérica, S. A.

Ribeiro, F.(2002). *O Pensamento Arqueológico na aula de História*. Dissertação apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (não publicada). Braga: Universidade do Minho.

Shemilt, D.(1980a). *History 13-16 Evaluation Study*. Edimburgo: Holmes McDouglas.

Shemilt, D. (1984b). *Beauty and the philosopher: Empathy in history and the classroom*. In Dickinson, A., Lee, P.& Rogers (Eds.), *Learning History* (pp.39-84).Londres: Heinemann.

Silva, A.A S. S., Pinto, J. M. (orgs.). (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, T. T. (2000). *Teorias do Currículo*. Porto: Porto Editora.

Stanford, M.(1986). *The Nature of Historical Knowledge*.Oxford: Basil Blackwell Ltd.

Sterns, P.; Seixas, P.; Wineburg, S.(eds.).(2000). *Knowing, teaching and learning history* .New York: New York University Press.

Tanner, & Tanner.(1980). *Curriculum Development. Theory into Practice*. EUA: Macmillan Publishing Co., Inc.

Vilar, A M. (1994). *Currículo e Ensino. Para uma prática Teórica*. Porto: Edições Asa.

Anexo I- Temas /subtemas - *Estudo do Meio*-1º Ciclo

Temas/subtemas - *Estudo do Meio*-1º ciclo

SUBTEMAS	TEMA
<ul style="list-style-type: none"> -A sua identificação -O seu passado próximo -O seu passado mais longínquo -As suas perspectivas para um futuro próximo -As suas perspectivas para um futuro longínquo -A sua naturalidade e nacionalidade 	1-À Descoberta de Si Mesmo
<ul style="list-style-type: none"> -Os membros da sua família -Outras pessoas com quem mantém relações próximas -A sua escola -O passado mais próximo -O passado mais longínquo -Vida em Sociedade -Modos de vida e funções sociais de alguns membros da comunidade -Instituições e serviços existentes na comunidade -O passado do meio local -O passado nacional -Conhecer costumes e tradições de outros povos -Outras culturas da sua comunidade -Reconhecer símbolos locais -Reconhecer símbolos regionais -Reconhecer símbolos nacionais 	2-À Descoberta dos outros e das Instituições
<ul style="list-style-type: none"> -Aspectos físicos do meio local -Conhecer aspectos físicos e seres vivos de outras regiões ou países -Aspectos físicos do Meio -Aspectos físicos de Portugal 	3-À Descoberta do Ambiente natural
<ul style="list-style-type: none"> -A casa -O espaço da sua escola -Os seus itinerários -Localizar espaços em relação a um ponto de referência -Os meios de comunicação -O comércio local -O contacto entre a terra e o mar -Os aglomerados populacionais -Portugal na Europa e no Mundo 	4- À Descoberta da inter-relações entre espaços

<ul style="list-style-type: none"> -A agricultura do meio local -A criação de gado no meio local -Exploração florestal do meio local -Actividade piscatória no meio local -Exploração mineral do meio -A industria do meio local -O turismo do meio local -As construções do meio local -Principais actividades produtivas -A qualidade do ambiente 	6-À Descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade
---	---

(DEB, 1998)

Anexo II-Objectivos gerais - *Estudo do Meio-1º ciclo*

Objectivos gerais - Estudo do Meio-1º Ciclo

- 1-Estruturar o conhecimento de si próprio desenvolvendo atitudes de auto-estima e de autoconfiança e valorizando a sua identidade e raízes.
- 2-Identificar elementos básicos do Meio Físico envolvente (relevo, rios, fauna, flora, tempo atmosférico..., etc.).
- 3-Identificar os principais elementos do meio Social envolvente (família, escola, comunidade e suas formas de organização e actividades humanas) comparando e relacionando as suas principais características.
- 4-Identificar problemas concretos relativos ao seu meio e colaborar em acções ligadas à melhoria do seu quadro de vida.
- 5-Desenvolver e estruturar noções de espaço e de tempo e identificar alguns elementos relativos à História e à Geografia de Portugal.
- 6-Utilizar alguns processos simples de conhecimento da realidade envolvente (observar, descrever, formular questões e problemas, avançar possíveis respostas, ensaiar, verificar), assumindo uma atitude de permanente pesquisa e experimentação.
- 7-Seleccionar diferentes fontes de informação(orais, escritas, observação...etc) e utilizar diversas formas de recolha e de tratamento de dados simples (entrevistas, inquéritos, cartazes, gráficos, tabelas).
- 8-Utilizar diferentes modalidades para comunicar a informação recolhida.
- 9-Desenvolver hábitos de higiene pessoal e de vida saudável utilizando regras básicas de segurança e assumindo uma atitude atenta em relação ao consumo.
- 10-Reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural e desenvolver o respeito por outros povos e culturas rejeitando qualquer tipo de discriminação (DEB, 1998, pp. 109-110).

Anexo III-Temas/subtemas -*História e Geografia de Portugal*-2º ciclo

Temas/subtemas - História e Geografia de Portugal- 2º Ciclo

SUBTEMAS	TEMAS
1-Ambiente natural e primeiros povos -A Península Ibérica na Europa e no Mundo -Características naturais da Península Ibérica -Os recursos naturais e a fixação humana.	I- A Península Ibérica-Lugar de Passagem e de Fixação
2-Os romanos na Península Ibérica- Resistência e Romanização -A conquista romana e a resistência dos povos ibéricos -A Península Ibérica romanizada.	
3-Os muçulmanos na Península Ibérica- Convivência e confronto -A Ocupação muçulmana -Cristãos e Muçulmanos no período da Reconquista -A Herança Muçulmana.	
1-Um novo Reino chamado Portugal -D. Afonso Henriques e a luta pela independência.	II-Portugal no Passado
2-Portugal no século XIII -O Reino de Portugal e do Algarve -A vida Quotidiana -nas terras senhoriais -nos mosteiros -nos concelhos -na corte.	
3-1383-1385- Um tempo de Revolução -A morte de D. Fernando e o problema de sucessão -As movimentações populares e os grupos em confronto -A resistência à invasão castelhana -A consolidação da independência.	
4-Portugal nos séculos XV e XVI -De Portugal às ilhas Atlânticas e ao Cabo da Boa Esperança -A chegada à Índia e ao Brasil -O Império Português no século XVI -A Vida urbana no século XVI- Lisboa quinhentista.	
5- Da União Ibérica à Restauração -A morte de D. Sebastião e a sucessão ao trono -O domínio filipino e os levantamentos populares -A revolta do 1º de Dezembro de 1640 e a Guerra da Restauração	
6-Portugal no século XVIII -O Império colonial português do século XVIII -A Sociedade portuguesa no tempo de D. João V -Lisboa Pombalina.	
7-1820 e o liberalismo -As revoltas napoleónicas -A revolução liberal de 1820 -A luta entre liberais e absolutistas	

8-Portugal na segunda metade do século XIX -O espaço português -A vida quotidiana -No campo -Nas grandes cidades	
9- A revolução republicana -A acção militar no 5 de Outubro e a queda da monarquia -A 1ª Republica.	
10-Os anos de Ditadura -O golpe militar de 28 de Maio -Salazar e o Estado Novo -A Guerra Colonial.	
11-O 25 de Abril e a construção da Democracia -a Acção militar e popular em 25 de Abril -A independência das colónias -A Constituição de 1976 e o restabelecimento da democracia.	
1-A População portuguesa no início do século XXI -A evolução da população portuguesa -Características da população portuguesa -Distribuição espacial da população portuguesa.	III-Portugal Hoje
2-Os lugares onde vivemos -Os campos: vestígios do passado e as mudanças -Os centros urbanos- áreas de atracção da população -Problemas na vida quotidiana das cidades e dos campos.	
3-As actividades económicas que desenvolvemos -O mundo do trabalho -As principais actividades económicas.	
4- Como Ocupamos os Tempos Livres -O Lazer -Importância das Áreas de Protecção da Natureza.	
5-O Mundo mais perto de nós -Os transportes e as comunicações -Espaços em que Portugal se integra.	

Anexo IV-Peso relativo dos temas/subtemas de *História e Geografia de Portugal*-2º ciclo

Peso relativo dos Temas/subtemas de História e Geografia de Portugal-2º ciclo

TEMA	SUBTEMA	Nível/ano	N.º de aulas	Total aulas
I-Lugar de Passagem e de fixação	1-Ambiente natural e Primeiros povos	5º ano	14 aulas	20 aulas
	2- Os Romanos na Península Ibérica-Resistência e Romanização		3 aulas	
	3- Os Muçulmanos na Península Ibérica-convivência e confronto		3 aulas	
II-Portugal no Passado	1-Um novo reino Chamado Portugal	6º ano	4 aulas	89 aulas
	2-Portugal no século XIII		14 aulas	
	3-1383/85 Um tempo de revolução		4 aulas	
	4-Portugal nos séculos XV e XVI		16 aulas	
	5-Da União Ibérica à Restauração		4 aulas	
	6-Portugal no século XVIII		13 aulas	
	7-1820 e o triunfo dos liberais		5 aulas	
	8-Portugal na Segunda Metade do século XIX		14 aulas	
	9-A Revolução republicana		4 aulas	
	10-Os anos da ditadura		5 aulas	
	11-O 25 de Abril e a construção da Democracia		6 aulas	
III- Portugal Hoje	1-A população Portuguesa no limiar do século XXI	6º ano	10 aulas	41 aulas
	2- Os lugares onde vivemos		10 aulas	
	3-As actividades económicas que desenvolvemos		8 aulas	
	4-Como ocupamos os tempos livres		8 aulas	
	5-O mundo mais perto de nós		5 aulas	

Anexo V-Objectivos gerais -*História e Geografia de Portugal*-2º ciclo

Objectivos gerais -História e Geografia de Portugal-2º ciclo

Domínio dos conhecimentos	Domínio das capacidades	Domínio dos valores/atitudes
<p>-Desenvolver os conceitos de diferença/contraste:</p> <p>-Aprofundar o conhecimento da localização relativa do território português</p> <p>-Conhecer os principais contrastes da distribuição espacial dos elementos físicos do território português</p> <p>-Conhecer os principais contrastes da distribuição de actividades económicas no espaço português, em diferentes períodos</p> <p>-Desenvolver os conceitos de mudança/permanência:</p> <p>-Conhecer formas de organização do espaço português em diferentes períodos</p> <p>-Distinguir características concretas de sociedades que se constituíram no espaço português em diferentes períodos</p> <p>-Reconhecer testemunhos do património natural e cultural regional e nacional</p> <p>-Compreender relações entre o passado e o presente</p> <p>-Desenvolver os conceitos de interacção/causalidade</p> <p>-Reconhecer acontecimentos que produziram alterações significativas na sociedade portuguesa</p> <p>-Reconhecer ontribuições/alterações decorrentes das relações de Portugal com a Europa e o Mundo</p> <p>-Relacionar formas de organização do espaço português com factores físicos e humanos</p>	<p>-Desenvolver a aquisição de técnicas de investigação:</p> <p>-Observar e descrever aspectos da realidade física e social</p> <p>-Recolher, registar e tratar diferentes tipos de informação</p> <p>-Identificar problemas</p> <p>-Formular hipóteses</p> <p>-Elaborar conclusões simples</p> <p>-Desenvolver capacidades de comunicação:</p> <p>-Utilizar correctamente vocabulário específico da disciplina</p> <p>-Expressar-se de forma clara, oralmente e por escrito</p> <p>-Narrar e descrever acções e situações concretas</p> <p>-Utilizar técnicas adequadas de expressão gráfica</p> <p>-Familiarizar-se com a utilização das novas tecnologias de informação</p> <p>-Expressar, sob a forma plástica ou dramática, ideias e situações</p> <p>-Emitir opiniões fundamentadas.</p>	<p>-Desenvolver valores pessoais e atitudes de autonomia:</p> <p>-Manifestar espírito critico, a partir da análise de actuações concretas de individuos ou grupos</p> <p>-Mostrar curiosidade e gosto pelo estudo e pela investigação pessoal</p> <p>-Manifestar sensibilidade estética</p> <p>-Reconhecer a existência de valores éticos patentes em acções humanas</p> <p>-Desenvolver atitudes de sociabilidade e solidariedade:</p> <p>-Revelar hábitos de convivência democrática</p> <p>-Demonstrar atitudes de respeito e de solidariedade para com as pessoas e povos de diferentes culturas</p> <p>-Interessar-se pela melhoria da qualidade de vida da comunidade</p> <p>-Interessar-se pela preservação do património natural e cultural</p> <p>-Intervir na resolução de problemas concretos da comunidade em que está inserido, devidamente enquadrado em esquemas de apoio.</p>

Anexo VI-Temas/subtemas de *História*-3º ciclo

Temas/Subtemas de-História- 3º Ciclo

SUBTEMAS	TEMA
1-As sociedades recolectoras -As primeiras conquistas dos homens -Os grandes caçadores.	I-Das Sociedades recolectoras às primeiras civilizações
2- As Primeiras sociedades produtoras -Agricultores e Pastores -Cultos agrários; novas formas artísticas	
3-Contributo das 1ªs Civilizações -As Civilizações dos grandes rios -Novos contributos civilizacionais no Mediterrâneo oriental (seleccionar uma das civilizações dos grandes rios : Suméria, Egipto,Vale do Indo e Rio Amarelo.	
1-Os Gregos no século V^a c.: O exemplo de Atenas -Atenas e o espaço mediterrânico -A Democracia na época de Péricles -Religião e cultura	II- A Herança do Mediterrâneo Antigo
2-O mundo romano no apogeu do Império -O Mediterrâneo romano nos séculos I e II -Sociedade e Poder imperial -A civilização romana	
3- O cristianismo: origem e difusão -Uma religião inovadora: a mensagem do cristianismo primitivo -A difusão do cristianismo no Império Romano	
1-A Europa Cristã nos séculos VI a IX -O novo mapa político da Europa: a fixação dos povos germânicos -A Igreja Católica no Ocidente europeu -As transformações económicas e o clima de insegurança.	III- A Formação da Cristandade Ocidental e a Expansão Islâmica
2- O Mundo muçulmano em expansão -Origem e princípios doutrinários da religião islâmica -A expansão muçulmana -A civilização islâmica.	
3-A sociedade europeia nos séculos IX a XII -A sociedade senhorial -As relações feudo-vassálicas	
4- A Península Ibérica: dois mundos em presença -Cristãos e Muçulmanos na Península Ibérica -A formação dos reinos cristãos no processo da Reconquista	

<p>1-Desenvolvimento económico, relações sociais e poder político nos séculos XII a XIV</p> <ul style="list-style-type: none"> -O dinamismo do mundo rural nos séculos XII e XIII -Senhores, concelhos e poder régio -Lisboa nos circuitos do comércio europeu 	<p>IV-Portugal no contexto europeu dos séculos XII a XIV</p>
<p>2- A cultura portuguesa face aos modelos europeus –Cultura monástica, cultura cortesã e cultura popular</p> <ul style="list-style-type: none"> -As novas ordens religiosas; a Universidade -Do românico ao gótico 	

3-Crises e revolução no século XIV -Crise económica e conflitos sociais -A revolução e a formação da identidade nacional	
1-A abertura ao mundo -Rumos da expansão quatrocentista -A afirmação do expansionismo europeu: os impérios peninsulares -O comércio à escala mundial	V-Expansão e Mudança nos séculos XV e XVI
2-Os novos valores europeus -O Renascimento e a formação da mentalidade moderna -O tempo das reformas religiosas	
1-O Império português e a concorrência internacional -A disputa dos mares e a afirmação do capitalismo comercial -A prosperidade dos tráficos atlânticos portugueses e a Restauração	VI-Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII
2-Absolutismo e mercantilismo numa sociedade de ordens -O Antigo regime português na primeira metade do século XVIII -Um projecto modernizador: o despotismo pombalino	
3- A cultura em Portugal face aos dinamismos da cultura europeia -a revolução científica na Europa e a permanência da tradição -O iluminismo na Europa e em Portugal	
1-A revolução agrícola e o arranque da revolução industrial -Inovações agrícolas e o novo regime demográfico -A revolução industrial em Inglaterra	VII-As Transformações Mundo atlântico: crescimento e rupturas
2-O triunfo das revoluções liberais -Uma revolução precursora: o nascimento dos EUA -França: a grande revolução -A revolução liberal portuguesa	
1-O mundo industrializado -A expansão da revolução industrial -Contrastes e antagonismos sociais -Os novos modelos culturais	VIII-A civilização industrial no século XIX
2-Os países de difícil industrialização: o caso português -A atraso da agricultura -As tentativas de modernização -Alterações nas estruturas sociais	
1-Hegemonia e declínio da influência europeia -Imperialismo e colonialismo: a partilha do mundo -A 1ª Grande Guerra -As transformações económicas do após-guerra no mundo ocidental	IX-A Europa e o Mundo no limiar do século XX
2- A revolução soviética -Da Rússia dos Czares à Rússia dos Sovietes	

3-Portugal: da 1ª República à Ditadura militar -Crise e queda da Monarquia -A 1ª República(6 aulas) -Sociedade e cultura num mundo em mudança -Mutações na estrutura social e nos costumes -Os novos caminhos da ciência -Ruptura e inovação nas artes e na literatura	
1-as dificuldades económicas dos anos 30 -A grande crise do capitalismo -A intervenção do Estado na economia	X-Da Grande Depressão à segunda Guerra Mundial
2-Entre a ditadura e a democracia -Os regimes fascista e nazi -Portugal: a ditadura salazarista -A era estalinista na URSS -As tentativas de Frente Popular	
3-A 2ª Guerra Mundial -O desenvolvimento do Conflito -Os caminhos da paz	
1-O mundo saído da Guerra -Reconstrução e política de blocos -A recusa da dominação europeia: os primeiros movimentos de independência	XI-Do segundo após-guerra aos anos oitenta
2-As transformações do mundo contemporâneo -O dinamismo económico dos países capitalistas -As sociedades ocidentais em transformação -O mundo comunista: desenvolvimento, bloqueios e rupturas -O terceiro mundo: independência política e dependência económica -As novas relações internacionais: o diálogo Norte/Sul; a defesa da paz	
3- Portugal: do autoritarismo à democracia -A perpetuação do autoritarismo e a luta contra o regime -Portugal Democrático.	
Subtemas opcionais: A-O Império da ciência e da tecnologia-Conquistas e problemas -Investigação científica e progresso técnico -As grandes áreas do desenvolvimento tecnológico -As repercussões dos novos avanços tecnológicos: apreensão e esperança. B-Massificação e pluralidade na cultura contemporânea -Civilização tecnológica e difusão da cultura -Diversidade cultural no mundo de hoje	XII- Os desafios culturais do nosso Tempo

(DGEBS, 1991, vol.)

Anexo VII-Peso relativo dos Temas/subtemas -*História*-3º ciclo

Peso relativo dos temas/subtemas - História- 3º Ciclo

Temas	Subtemas	Nível/ano	N.º de aulas	Total aulas
1-Das Sociedades Recolectoras às primeiras civilizações	1.1 As sociedades recolectoras a)	7º ano	5 aulas	17
	1.2. As primeiras sociedades produtoras a)		4 aulas	
	1.3- Contributo das primeiras civilizações		8 aulas	
2-A Herança do Mediterrâneo Antigo	2.1-Os gregos no século V a c.: o exemplo de Atenas		9 aulas	21
	2.2.-O mundo romano no apogeu do Império		9 aulas	
	2.3.-O cristianismo: origem e difusão		3 aulas	
3-A formação da cristandade ocidental	3.1 A Europa cristã nos séculos VI a IX a)		4 aulas	17
	3.2.O mundo muçulmano em expansão		3 aulas	
	3.3.A sociedade europeia nos séculos IX a XII		5 aulas	
	3.4.A Península Ibérica: dois mundos em presença		5 aulas	
4-Portugal no contexto europeu dos séculos XII a XIV	4.1. Desenvolvimento económico, relações sociais e poder político nos séculos XII a XIV		8 aulas	20
	4.2.A cultura portuguesa face aos modelos europeus		7 aulas	
	4.3. Crises e revolução no século XIV		5 aulas	
5-Expansão e mudança nos séculos XV e XVI	5.1.A abertura ao mundo	8º ano	14 aulas	23
	5.2.Os novos valores europeus		9 aulas	
6-Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII	6.1. O império português e a concorrência internacional		6 aulas	21
	6.2.Absolutismo e mercantilismo numa sociedade de ordens a)		9 aulas	

	6.3. A cultura em Portugal face aos dinamismos da cultura europeia		6 aulas	
7- As transformações do mundo atlântico: crescimento e rupturas	7.1.A revolução agrícola e o arranque da revolução industrial		5 aulas	19
	7.2.O triunfo das revoluções liberais		14 aulas	
8. A civilização industrial no século XIX	8.1 ^o mundo industrializado		10 aulas	15
	8.2. Os países de difícil industrialização: o caso português		5 aulas	
9. A Europa e o mundo no limiar do século XX	9.1-Hegemonia e declínio da influência europeia		6 aulas	25
	9.2. A revolução soviética		5 aulas	
	9.3 Portugal: da 1ª República à ditadura militar		6 aulas	
	9.4. Sociedade e cultura num mundo em mudança	9º ano	8 aulas	
10- Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial	10.1. As dificuldades económicas dos anos 30 a)		3 aulas	19
	10.2. Entre a ditadura e a democracia		12 aulas	
	10.3. A 2ª Guerra Mundial		4 aulas	
11-Do Segundo após-guerra aos anos oitenta	11.1. O mundo saído da Guerra		4 aulas	26
	11.2. As transformações do mundo contemporâneo		12 aulas	
	11.3. Portugal: do autoritarismo à democracia		10 aulas	
12-Os desafios Culturais do nosso tempo	A- O império da ciência e da tecnologia-conquistas e problemas Ou B- Massificação e pluralidade na cultura contemporânea		8 aulas	8

a)- No *Currículo Nacional- Competências Essenciais da História*, aconselha-se um tratamento sucinto para estes subtemas (DGEBS; 1991, vol.II).

Anexo X- Objectivos gerais- *História-3º ciclo*

Objectivos Gerais -História-3º ciclo
(DGEBS, 1991, vol. I, pp.127-129)

Domínio dos conhecimentos	Domínio das aptidões/ capacidades	Domínio dos valores/atitudes
<p>-Desenvolver a noção de evolução:</p> <p>-Caracterizar as principais fases da evolução histórica</p> <p>-Identificar os grandes momentos de ruptura no processo evolutivo</p> <p>-Alargar e consolidar as noções de condicionalismo e de causalidade:</p> <p>-Compreender condições e motivações dos factos históricos</p> <p>-Distinguir, numa dada realidade, os aspectos de ordem demográfica, económica, social, política e cultural, estabelecendo relações entre eles</p> <p>-Compreender o papel dos indivíduos e dos grupos na dinâmica social</p> <p>Compreender a importância do desenvolvimento científico e tecnológico e dos movimentos culturais para a evolução da humanidade</p> <p>-Desenvolver a noção de multiplicidade temporal:</p> <p>-Localizar no tempo e no espaço eventos e processos</p> <p>-Distinguir ritmos de evolução em sociedades diferentes e no interior de uma mesma sociedade</p> <p>-Relacionar a história nacional com a história europeia e universal, destacando a especificidade do caso português</p> <p>-Estabelecer relações entre o passado e o presente</p> <p>-Desenvolver a noção de relativismo cultural:</p> <p>-Reconhecer a simultaneidade de diferentes valores e culturas</p> <p>-Compreender o carácter relativo dos valores culturais em diferentes tempos e espaços históricos.</p>	<p>-Iniciar-se na metodologia específica da História:</p> <p>-Seleccionar informação sobre temas em estudo</p> <p>-Distinguir fontes históricas do discurso historiográfico</p> <p>-Interpretar documentos de índole diversa (textos, imagens, gráficos, mapas, diagramas)</p> <p>-Formular hipótese de interpretação de factos históricos</p> <p>-Utilizar conceitos e generalizações, nomeadamente da área das Ciências Sociais, na compreensão de situações históricas</p> <p>-Realizar trabalhos simples de pesquisa, individualmente ou em grupo</p> <p>-Desenvolver capacidades de comunicação:</p> <p>-Aperfeiçoar a expressão oral e escrita</p> <p>-Utilizar técnicas de comunicação oral, de organização de textos e de expressão gráfica</p> <p>-Elaborar sínteses orais ou escritas a partir da informação recolhida</p> <p>-Familiarizar-se com a utilização das novas tecnologias da informação</p> <p>-Recriar situações históricas sob a forma plástica ou dramática</p>	<p>-Desenvolver valores pessoais e atitudes de autonomia:</p> <p>-Adquirir hábitos de discussão e posicionamento crítico em relação à realidade social passada e presente</p> <p>-Desenvolver o raciocínio moral a partir da análise das acções dos agentes históricos</p> <p>-Responsabilizar-se pelas suas decisões</p> <p>-Desenvolver a sensibilidade estética e a criatividade</p> <p>-Desenvolver o gosto pela investigação e pelo estudo do passado</p> <p>-Desenvolver atitudes de sociabilidade e de solidariedade:</p> <p>-Desenvolver o espírito de tolerância e a capacidade de diálogo em relação a outras opiniões</p> <p>Cooperar na realização de trabalhos de equipa</p> <p>-Empenhar-se na defesa dos direitos humanos, manifestando atitudes de solidariedade em relação a outros indivíduos, povos e culturas</p> <p>-Interessar-se pela construção da consciência europeia, valorizando a identidade cultural da sua região e do seu país</p> <p>-Manifestar interesse pela intervenção nos diferentes espaços em que se insere, defendendo o património cultural e a melhoria da qualidade de vida</p>

--	--	--

Anexo VIII- Escalas dos temas de História, no ensino obrigatório, em Portugal.

Escalas dos temas de *História* no ensino obrigatório, em Portugal

Ciclo/ ano	História Local	História Nacional	História Europeia	História Mundial
2º ciclo		Tema I- A Península Ibérica- Lugar de Passagem e Fixação Tema II- Portugal no Passado Tema III- Portugal Hoje	Tema III- Portugal Hoje	Tema III- Portugal Hoje
3º ciclo		Tema 3- A formação da Cristandade Ocidental e a expansão islâmica Tema 4- Portugal no contexto europeu dos séculos XII a XIV Tema 5- Expansão e mudança nos séculos XV e XVI Tema 6- Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII Tema 7- As transformações do mundo atlântico: crescimento e rupturas Tema 8- A civilização industrial no século XIX Tema 9- A Europa e o mundo no limiar do século XX Tema 10- Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial Tema 11- Do Segundo após- guerra aos anos oitenta	Tema 1 - Das Sociedades recolectoras às primeiras civilizações Tema 2- A herança do Mediterrâneo antigo Tema 3- A formação da Cristandade Ocidental e a expansão islâmica Tema 4- Portugal no contexto europeu dos séculos XII a XIV Tema 5- Expansão e mudança nos séculos XV e XVI Tema 6- Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII Tema 7- As transformações do mundo atlântico: crescimento e rupturas Tema 8- A civilização industrial no século XIX Tema 9- A Europa e o mundo no limiar do século XX Tema 10- Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial Tema 11- Do Segundo após-guerra aos anos oitenta	Tema 1 - Das Sociedades recolectoras às primeiras civilizações Tema 9- A Europa e o mundo no limiar do século XX Tema 10- Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial Tema 11- Do Segundo após-guerra aos anos oitenta

Anexo IX-Vertentes da História, no ensino obrigatório, em Portugal

Vertentes da História, no ensino obrigatório, em Portugal

Temas	Sociedade	Economia	Política	Cultura	Religião	Ciência, técnica	Geog. física e humana	Urbanismo
Tema 1- A Península Ibérica- Lugar de Passagem e de fixação	■		■	■	■		■	
Tema II- Portugal no passado	■	■	■	■		■	■	■
Tema III- Portugal Hoje			■				■	
Tema 1- Das sociedades recolectoras às primeiras civilizações	■	■		■	■	■		
Tema 2- A herança do Mediterrâneo antigo	■	■	■	■	■			
Tema 3- A formação da cristandade ocidental e a expansão islâmica	■	■	■		■	■		
Tema 4- Portugal no contexto europeu dos séculos XII a XIV	■	■	■	■			■	
Tema 5- Expansão e mudança nos séculos XV e XVI	■	■	■	■	■	■		
Tema 6- Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII	■	■	■	■	■	■		■
Tema 7- As transformações do mundo atlântico: crescimento e rupturas	■	■	■	■		■	■	
Tema 8- A civilização industrial no século XIX	■	■	■	■		■		
Tema 9- A Europa e o mundo no limiar do século XX	■	■	■	■		■		
Tema 10- Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial	■	■	■					
Tema 11- Do Segundo após- guerra aos anos oitenta	■	■	■					
Tema 12- Os desafios culturais do nosso tempo				■		■		

Anexo XI-Temas/subtemas de *História*, no ensino obrigatório, em Inglaterra

Temas/subtemas de *História*, no ensino obrigatório, em Inglaterra

SUBTEMAS	TEMAS
<p>-Sequenciar acontecimentos e objectos para apreender o sentido da temporalidade</p> <p>-Utilizar palavras e frases relacionadas com o tempo, como por ex. velho, novo, depois, antes, há muito tempo, dias da semana, meses, anos.</p>	
<p>-Aspectos do passado de diferentes períodos e culturas, através de histórias e testemunhos orais dos acontecimentos históricos</p> <p>-Reconhecer as razões da acção dos agentes históricos, dos acontecimentos e os resultados</p> <p>-Identificar diferentes maneiras de viver em diferentes épocas</p>	
<p>-Identificar diferentes formas de representação do passado como por ex. imagens, relatos escritos, filmes, programas televisivos, discos, canções, reprodução de objectos, objectos museológicos</p>	
<p>-Seleccionar aspectos do passado de um conjunto de fontes de informação, inclusivé artefactos, imagens e fotografias, relatos orais de testemunhas, fontes escritas, edifícios e lugares</p> <p>-Levantar questões e dar respostas acerca do passado</p>	
<p>-Comunicar o conhecimento e compreensão histórica de diversas formas</p>	
<p>-A História das Ilhas Britânicas do ano 55 ^ac. até ao século XI:</p> <p>-A formação da sociedade britânica a partir de vários povos</p> <p>-Estudo em profundidade de um dos povos:romanos, anglo-saxões ou vikings</p>	<p>1-Romanos, anglo-saxões e Vikings na Inglaterra</p>
<p>-Grandes eventos e personalidades, incluindo monarcas;</p> <p>- Modos de vida dos diferentes níveis da sociedade</p>	<p>2-A Vida no tempo dos Tudor</p>
<p>-A vida de homens, mulheres e crianças dos diferentes níveis da sociedade, no campo e na cidade</p> <p>- Mudanças na indústria e nos transportes.</p>	<p>3 A-Inglaterra Vitoriana</p> <p align="center">Ou</p>

<p>-A vida das pessoas nos diferentes níveis da sociedade, em Inglaterra;</p> <p>-Repercussões da 2ª Guerra Mundial;</p> <p>-Mudanças na tecnologia e nos transportes</p>	3B-A Inglaterra desde 1930
<p>-Modos de vida, crenças e realizações dos antigos Gregos;</p> <p>-Legado da antiga civilização grega ao mundo moderno</p>	4- Grécia Antiga
<p>-Um aspecto da história local, ao longo dos tempos: educação, religião, tempos livres, ordenamento da paisagem, alterações demográficas, paisagem, lei e ordem, a pobreza;</p> <p style="text-align: center;">ou</p> <p>-Um aspecto da história local num período curto de tempo ou envolvimento da comunidade local num evento, como por ex. o impacto da conquista normanda na cidade de York</p> <p style="text-align: center;">ou</p> <p>-Um aspecto da história local que ilustre um aspecto desenvolvido nas unidades de estudo, como por ex: as fortificações locais, romanos, anglo-saxões ou Vikings na localidade em estudo etc.</p>	5- História Local
<p>-Antigo Egipto</p> <p>-Mesopotâmia</p> <p>-Vale do Indo</p> <p>-Os Maias</p> <p>-Benim</p> <p>-Os Aztecas</p>	6- Uma sociedade antiga, não-europeia,
<p>-Principais características da Inglaterra medieval:</p> <p>-Desenvolvimento da monarquia e acontecimentos mais significativos;</p> <p>-Principais características da vida das pessoas nas Ilhas Britânicas, inclusivé na região, se for apropriado</p>	1-Inglaterra: 1066-1500
<p>-Estudo das coroas, parlamentos e pessoas:</p> <p>-Mudanças políticas, sociais e religiosas que afectaram os povos da Ilhas Britânicas, inclusivé da região, se for apropriado</p>	2-Inglaterra:1500-1750

-A expansão e colonização inglesa -A industrialização -Mudanças políticas e repercussões, no Reino Unido, inclusive na região	3-A Inglaterra de 1750 a 1900
-Estudo de um período significativo ou de um acontecimento da pré-História ou da História da Europa	4-Estudo de um tema europeu, antes de 1914
-Estudo de culturas, crenças e achievements de uma sociedade americana, asiática ou australausiana, do passado (ou uma das sociedades incluídas no <i>Key stage 2</i>) .	5-Estudo de um tema da história mundial, antes de 1900
-Estudo de uma personalidade importante, acontecimentos e desenvolvimentos ao longo do séc. XX, inclusive as duas guerras mundiais, o Holocausto, a Guerra Fria e o seu impacto em Inglaterra, Europa e no Mundo	6-Estudo Mundial depois de 1900

Anexo XII-Escala dos temas de *História* no ensino obrigatório, em Inglaterra.

Escala dos temas de História, no ensino obrigatório, em Inglaterra

Ciclo	História Local	História Nacional	História Europeia	História Mundial
Key stage 2	-Estudo, em profundidade, de um aspecto da história local -Estudo de um evento da localidade -Estudo de um dos aspectos desenvolvido numa das unidades	Tema 1- Romanos, anglo-saxões e Vikings, na Bretanha Tema 2- A vida no tempo dos Tudor Tema 3- A Inglaterra Vitoriana ou A Inglaterra desde 1930	Tema 4- História Europeia (A Grécia Antiga)	Tema 6- Uma sociedade antiga, não-europeia
Key stage 3	-Tema 1- A Inglaterra de 1066-1500 -Tema 2- A Inglaterra: 1500-1750 -Tema 3- A Inglaterra: 1750-1900	Tema 1- A Inglaterra de 1066-1500 -Tema 2- A Inglaterra: 1500-1750 -Tema 3- A Inglaterra: 1750-1900	Tema 4- Estudo de um tema europeu, antes de 1914	Tema 5- Estudo de um tema da História mundial, antes de 1900 Tema 6- Estudo de um tema da História mundial, após 1900

Anexo XIII-Temas/subtemas de *História*, no ensino obrigatório, em França

Temas/subtemas de *História*, no ensino obrigatório, em França

SUBTEMAS	TEMAS
<p>-Consciencialização do espaço familiar envolvente e sua representação.</p> <p>-Descoberta de outros espaços mais próximos e mais longínquos, a partir da localização, num globo terrestre ou mapas.</p> <p>-Diversidade de meios e modos de vida- detectar semelhanças e diferenças a partir da utilização de álbuns, fotografias, filmes e imagens numéricas.</p>	1-Do espaço familiar aos espaços longínquos
<p>Estruturação do tempo e das durações:</p> <p>-Programação das actividades escolares ao longo do ano; utilização do tempo semanal e diário;</p> <p>-Calendarização das actividades diárias; lista do trabalho efectuado (por ex. estimular a participação dos alunos na redacção de um jornal).</p> <p>-Tomada de consciência de realidades ou de acontecimentos do passado mais ou menos distante que nos separa, utilizando a <i>pedagogia de projecto</i>:</p> <p>-Descoberta e observação do património local (lugares ou objectos conservados na cidade ou na vila, no bairro, na família ou na casa dos amigos);</p> <p>-Discussão sobre os acontecimentos do passado, com base num questionário coerente;</p> <p>-Iniciação à leitura simples de documentos; pesquisa de fotografias de diferentes épocas, utilização de postais dum mesmo lugar em épocas diferentes dando a oportunidade de perceber a influência do homem na transformação da paisagem;</p> <p>-Elaboração de sínteses, em grupo, sob a forma manuscrita ou em suporte multimédia (realização de um C.D., de uma página), como produto do trabalho de projecto.</p>	2-O tempo que Passa
<p>-Os primeiros traços da vida humana, a matriz do ferro e os inícios da agricultura em África e na Europa mediterrânica</p> <p>-Elaboração de um universo simbólico: aparecimento da arte à volta da representação do homem e do animal</p>	1- A Pré- História

<p>-A origem do território francês, a riqueza da diversidade: primeiras populações, Gregos, Celtas;</p> <p>-A romanização da Gália;</p> <p>da multiplicidade de deuses a um só Deus: a cristianização do mundo galo-romano.</p>	<p>2-A Antiguidade</p>
<p>-Na sequência de migrações e de invasões, em particular a dos Francos, deslocação do poder político e dominação do senhores sobre os camponeses;</p> <p>-Nascimento da França: um Estado real, uma capital, uma língua;</p> <p>-A Europa das abadias e das catedrais;</p> <p>-No Mediterrâneo, uma civilização fundada em torno de uma nova religião, o Islão. Conflitos e permutas entre cristãos e muçulmanos</p>	<p>3- A Idade Média(476-1492)</p>
<p>-O tempo das descobertas: a abertura planetária e o aparecimento de uma nova forma de escravatura;</p> <p>-Uma nova visão do mundo artístico, religioso, científico e técnico;</p> <p>-A monarquia absoluta em França: Luís XIV e Versalhes;</p> <p>-O movimento das Luzes, a Revolução francesa e o Primeiro Império: a aspiração à liberdade e igualdade.</p>	<p>4-Do início dos tempos Modernos ao fim da época napoleónica (1492-1815)</p>
<p>-Uma Europa em plena expansão industrial e urbana, à procura de território e de débouchés: o tempo da maquinofactura, da emigração e das colónias;</p> <p>-As dificuldades da República em se impôr, em França: um combate político de muitas gerações;</p> <p>-A desigualdade entre homem e mulher excluída do voto e inferior juridicamente</p>	<p>5-O Sec. XIX (1815-1914)</p>

<ul style="list-style-type: none"> -O Planeta em guerra: a extrema violência do século; -A exterminação dos judeus pelos nazis: um crime contra a humanidade; -A 5ª república na 2ª metade do século XX: os progressos técnicos, o fim dos campos e as mudanças nos géneros de vida; -As artes, expressões de uma época (a partir de um ou dois exs. franceses ou internacionais, deixados à escolha do professor). 	6-O séc. XX e o mundo actual
<ul style="list-style-type: none"> -Os países do Crescente Fértil -Os primeiros agricultores -as primeiras cidades -As primeiras formas de escrita 	Introdução-O nascimento da agricultura e da escrita
<ul style="list-style-type: none"> -O território -Uma sociedade agrária -O poder do faraó, as crenças. 	I-O Egipto: O Faraó, os Deuses e os Homens
<ul style="list-style-type: none"> -Os países da Bíblia -Um povo à procura de uma terra -Israel, do apogeu ao declínio 	II-O Povo da Bíblia: Os Hebreus
<ul style="list-style-type: none"> 1-Nascimento de uma cultura, de uma organização política de crenças 2-Atenas no século XV A C 3-Alexandre o Grande 	III-A Grécia
<ul style="list-style-type: none"> 1-A cidade e a sua expansão 2-O Império Romano 	IV-Roma, da República ao Império
<ul style="list-style-type: none"> 1-Da Palestina ao mundo romano -Jesus e o seu tempo -Os cristãos e o Império romano 	V- Os inícios do cristianismo
<ul style="list-style-type: none"> 1-As grandes migrações do séc. V -A deslocação do Império para o Oriente. 	Conclusão: Do fim do Império Romano do Ocidente e as heranças da Antiguidade
<ul style="list-style-type: none"> 1-O Império Bizantino -A herança de Roma -O cristianismo grego e a sua difusão 2-O Mundo Muçulmano -Maomé e o Corão -A difusão do Islão e a sua civilização, a partir do ex. de uma cidade 3-O Império carolíngio -A partilha do Império de Carlos Magno 	I-Do Império Romano à Idade Média

<p>1-A Igreja</p> <ul style="list-style-type: none"> -A Igreja como estrutura e actor, no Ocidente medieval -O enraizamento social e as manifestações de fé <p>2-Os quadros políticos e a sociedade</p> <ul style="list-style-type: none"> -A diversidade e a evolução das estruturas políticas do Ocidente medieval (feudalidade, reinos, Império) -Cavaleiros e camponeses -O surto urbano e económico -A crise do século XIV <p>3-O Reino de França (século X-XV):</p> <ul style="list-style-type: none"> -A constituição territorial do reino e a afirmação do Estado 	<p>II-A cristandade Ocidental</p>
<p>1-Humanismo, Renascimento, Reformas</p> <ul style="list-style-type: none"> -A renovação das ideias e das formas -Reformas protestante e católica, manifestações de uma crise religiosa e respostas à exigência da salvação <p>2-A Europa à descoberta do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> -As grandes viagens de descoberta terrestre e marítimas -A destruição das civilizações ameríndias e a constituição dos primeiros impérios coloniais <p>3-O Reino de França no século XVI: a difícil afirmação da autoridade real</p> <ul style="list-style-type: none"> -Centralização monárquica -Unificação do reino 	<p>III-O nascimento dos tempos Modernos</p>
<p>1-Apresentação da Europa Moderna</p> <ul style="list-style-type: none"> -Contrastes políticos, económicos, sociais, culturais e religiosos -Coexistência de tendências barrocas e clássicas <p>2-A monarquia absoluta em França</p> <ul style="list-style-type: none"> -Coexistência do direito divino e a criação de estruturas estatais modernas <p>3-A recusa do absolutismo</p> <ul style="list-style-type: none"> -Regimes como a monarquia limitada em Inglaterra e a república americana e a filosofia das Luzes põem em causa a monarquia absoluta 	<p>I- Os séculos XVII e XVIII</p>

<p>1-As grandes fases do período revolucionário, em França, de 1789 a 1815</p> <p>-Os principais episódios e actores do período revolucionário e imperial</p> <p>-O significado político e social de cada uma das fases</p> <p>2-As transformações da Europa</p> <p>-Transformações nas estruturas políticas ,na sociedade e as aspirações nascidas das novas ideias, introduzidas no período revolucionário e imperial</p>	<p>II-O período Revolucionário (1789-1815)</p>
<p>1-A Idade industrial</p> <p>-Principais características do fenómeno industrial e os seus efeitos geográficos e sociais</p> <p>-Apresentação de ideias e movimentos que analisam este fenómeno e dedução de consequências sociais e políticas</p> <p>-Evolução cultural e artística (em sincronia)</p> <p>2-Os movimentos Liberais e nacionais</p> <p>-As revoluções de 1848</p> <p>-A unificação da Itália e da Alemanha</p> <p>3-A partilha do mundo</p> <p>-A expansão das potências industriais</p> <p>-Tensões internacionais</p> <p>4-A França de 1815 a 1914</p> <p>-O caminho para a estabilidade</p>	<p>III- A Europa e a sua expansão no século XIX(1815-1914)</p>
<p>1-A primeira guerra mundial e suas consequências</p> <p>-Fases do conflito</p> <p>-Carácter global do conflito(economia, sociedade,cultura),sofrimento dos soldados e dificuldades da população</p> <p>-A revolução de 1917, na Rússia e a vaga revolucionária que se seguiu</p> <p>2-A URSS de Estaline</p> <p>-Nascimento da URSS e a construção de um regime totalitário</p> <p>3-As crises de 1930, a partir dos exemplos da França e da Alemanha</p> <p>-A Alemanha nazi</p> <p>-A Frente Popular</p> <p>4-A segunda Guerra Mundial</p> <p>-As fases militares do conflito</p>	<p>I-1914-1945: guerras, democracia, totalitarismo</p>

<ul style="list-style-type: none"> -Dominação nazi -Exterminação dos judeus -Regime de Vichy, papel da Resistência -Consequências políticas, materiais e morais -Nascimento da ONU 	
<p>1-O crescimento económico, a evolução demográfica e as suas consequências sociais e culturais</p> <ul style="list-style-type: none"> -Crescimento económico e suas flutuações e evoluções demográficas desiguais desde 1945 -Consequências sociais: transformação do trabalho, níveis e modos de vida <p>2-Da Guerra fria ao mundo de hoje (relações Este-Oeste, descolonização, eclosão do mundo comunista)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Principais etapas da evolução das relações internacionais desde 1945 (mundo bipolar, descolonização, construção da Europa, deslocação dos blocos) 	<p>II- Elaboração e organização do mundo. de hoje. De 1945 aos nossos dias: crescimento, democracia, desigualdades</p>
<p>1-Os Estados Unidos</p> <p>2-O Japão</p> <p>3-A União Europeia</p>	<p>III- As maiores potências económicas</p> <p>(O estudo das potências económicas é essencialmente geográfico. No entanto, utiliza os elementos históricos indispensáveis à compreensão da situação actual.).</p>
<p>1-A França desde 1945</p> <ul style="list-style-type: none"> -Grandes fases da vida política desde 1945 em relação com as transformações materiais e culturais da sociedade, dos seus modos de vida, das suas aspirações <p>Nota: as instituições da 5ª República e as questões de defesa são estudadas em Educação Cívica</p> <p>2-A França, potência europeia e mundial (aspecto comum a História e Geografia)</p> <ul style="list-style-type: none"> -A história da política europeia da França e as transformações do seu papel no mundo introduz o estudo geográfico como potência largamente aberta sobre a Europa e o Mundo. 	<p>IV-A França</p>

Anexo XIV-Peso relativo dos temas/subtemas de *História e Geografia-Colégio*

Peso relativo dos temas/subtemas de *História e Geografia-Colégio*

Temas/Subtemas	Tempo previsto	Total horas	Ciclo/ano	
Introdução- O nascimento da agricultura e da escrita	2-3 horas	2-3 horas	6eme	
I- O Egípto: O Faraó, os Deuses e os homens	4-5 horas	4-5 horas		
II- O Povo da Bíblia: os Hebreus	3-4 horas	3-4 horas		
III- A Grécia	9-10 Horas	9-10 horas		
IV- Roma, da República ao Império	9-10 Horas	9-10 horas		
V- Os inícios do Cristianismo	3-4 horas	3-4 horas		
Conclusão: do fim do Império Romano do Ocidente e as heranças da Antiguidade	2-3 Horas	2-3 horas		
I-Do Império Romano à Idade Média	2-3 horas	9-10 horas	5eme	
1- O Império Bizantino				
2- O Mundo Muçulmano	4-5 horas			
3- O Império Carolíngio	3-4 horas			
II- A Cristandade Ocidental	4-5 horas	13-14 Horas		
1-A Igreja				
2-Os quadros políticos e sociais	7-8 horas			
3-O Reino da França (séc. X a XV): a afirmação do Estado	2-3 horas			
III- O nascimento dos tempos Modernos	6-8 horas	11-14 Horas		
1-Humanismo, Renascimento e Reforma				
2-A Europa à descoberta do mundo	3-4 horas			
3-O Reino de França no século XVI: a difícil afirmação da autoridade real	2-3 horas			
I- Os séculos XVII e XVIII	3-4 horas	9-10 horas		4eme
1-A Europa moderna				
2-A monarquia absoluta em França	3-4 horas			
3-As dificuldades da afirmação do absolutismo	3-4 horas			
II- O período revolucionário (1789-1815)	7-8 horas	9-10 Horas		
1-As grandes fases do período revolucionário em França, de 1789 a 1815				
2-As transformações da Europa.	2-3 horas			
III- A Europa e a sua expansão no século XIX (1815-1914)	7-8 horas	16-18 Horas		
1-A idade industrial	3-4 horas			
2-Os movimentos liberais e nacionais	2-3 horas			
3-A partilha do mundo	4-5 horas			
4-A França de 1815 a 1914				
I-1914-1945: Guerras, democracia, totalitarismo	4-5 horas	17-21 Horas	3eme	
1-A Primeira Guerra Mundial e suas consequências				
2-A URSS de Estaline	2-3 horas			

3-As crises dos anos 30 (a partir dos exemplos da Alemanha e da França)	6-7 horas		
4-A Segunda Guerra Mundial.	5-6 horas		
II- Elaboração e organização do mundo de hoje. De 1945 aos nossos dias: crescimento, democracia, desigualdades 1-O crescimento económico, a evolução demográfica e suas consequências sociais e culturais	3-4 horas	19-23 horas (10-12 para a História)	
2-Da guerra fria ao mundo de hoje (relações Leste-oeste, descolonização, emergência do mundo comunista)	7-8 horas		
III- As maiores potências económicas (A abordagem é estritamente geográfica). 1- Os EUA	6-7 horas	15-19 horas	
2-O Japão	3-5 horas		
3-A União Europeia	6-7 horas		
IV- A França. O tema é abordado nas vertentes geográfica e histórica 1-A França desde 1945	6-8 horas	15-19 horas	

Anexo XV-Escala dos temas de *História*, no ensino obrigatório, em França

Escala dos temas de *História*, no ensino obrigatório, em França

Ciclo	História local	História Nacional	História europeia	História Mundial
<i>Ciclo 3/Escola Elementar</i>		Tema 1-A Pré-História Tema 2-A Antiguidade Tema 3-A Idade Média (476-1492) Tema 4- Do início dos tempos Modernos ao fim da época napoleónica (1492-1815) Tema 5- O século XX (1815-1914) Tema 6- O século XX e o mundo actual	Tema 1-A Pré-História Tema 3-A Idade Média (476-1492) Tema 4- Do início dos tempos Modernos ao fim da época napoleónica (1492-1815) Tema 5- O século XX (1815-1914) Tema 6- O século XX e o mundo actual	Tema 1-A Pré-História Tema 6- O século XX e o mundo actual
<i>Colégio (6eme)</i>			Tema III- A Grécia Tema IV- Roma, da República ao Império	Introdução- O nascimento da agricultura e da escrita Tema I- O Egipto: O Faraó, os Deuses e os Homens Tema II- O povo da Bíblia: Os Hebreus
<i>Colégio 5eme</i>		Tema I- Do Império Romano à Idade Média Tema II- A Cristandade Ocidental.	Tema I- Do Império Romano à Idade Média Tema II- A Cristandade Ocidental.	
<i>Colégio 4eme</i>		Tema I- Os séculos XVII e XVIII Tema II- O período Revolucionário (1789-1815) Tema III- A Europa e a sua expansão no século XIX (1815-1914).	Tema I- Os séculos XVII e XVIII Tema II- O período Revolucionário (1789-1815) Tema III- A Europa e a sua expansão no século XIX (1815-1914)	
<i>3eme</i>		Tema I -1914-1945: Guerras, democracia, totalitarismo Tema IV- A França.	Tema I -1914-1945: Guerras, democracia, totalitarismo Tema II- Elaboração e organização do mundo de Hoje. De 1945 aos nossos dias	Tema I- 1914-1945: Guerras, democracia, totalitarismo Tema II- Elaboração e organização do mundo de Hoje. De 1945 aos nossos dias.

Anexo XVI-Vertentes da História, no ensino obrigatório, em França

Vertentes da História, no ensino obrigatório, em França

Temas	So ciedade	Economia	Pol ítica	Cultura	Religi ão	Ciência e técnica	Geog. Física e humana	Urbanismo
Tema 1- A Pré-História				■	■	■		
Tema 2-A Antiguidade	■		■	■	■			
Tema 3-A Idade Média (476-1492)			■	■	■			
Tema 4-Do início dos tempos modernos ao fim da época napoleónica (1492-1815)			■	■	■	■		
Tema 5-O século XIX (1815-1914)	■	■	■					
Tema 6-O século XX e o mundo actual	■		■	■		■		
Intr.- O nascimento da agricultura e da escrita		■		■				■
Tema I-O Egipto: O Faraó, os Deuses e os Homens	■		■		■		■	

Temas	Sociedade	Economia	Política	Cultura	Religião	Ciência e técnica	Geografia física e humana	Urbanismo
Tema II-O Povo da Bíblia: Os Hebreus				■	■			
Tema III- A Grécia			■	■			■	
Tema IV- Roma, da República ao Império			■	■			■	
Tema V- Os inícios do Cristianis- mo				■	■			
Conclusão- O fim do Império Romano no Ocidente e as heranças da Antiguidade			■					
Tema I-Do Império Romano à Idade Média			■	■	■		■	
Tema II-A cristandade ocidental	■		■		■			
Tema III- O nascimento dos tempos Modernos		■	■	■	■			

Temas	Sociedade	Economia	Política	Religião	Cultura	Ciência e técnica	Geografia física e humana	Urbanismo
Tema I- Os séculos XVII e XVIII			■					
Tema II- O Período revolucionário(1789-1815)	■		■					
Tema III- A Europa e a sua expansão no século XIX (1815-1914)		■	■					
Tema I- 1914-1945: guerras, democracia totalitarismo	■	■	■	■				
Tema II- Elaboração e organização do mundo de hoje. De 1945 aos nossos dias	■	■	■	■			■	
Tema IV- A França	■	■	■	■			■	

